

UNIVERZITA KARLOVA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA FRANCOUZSKÉHO JAZYKA A LITERATURY

PRAHA

2014

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LES LYCÉES TCHÈQUES

FAULTS AND ERRORS IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CZECH GRAMMAR SCHOOLS

CHYBA JAKO FENOMEN VE VÝUCE FRANCOUZSTINY NA ČESKÝCH GYMNÁZIÍCH

DIPLOMOVÁ PRÁCE

AUTOR: Bc. Marie Eiblová

STUDIJNÍ PROGRAM: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ

STUDIJNÍ OBOR: Francouzský jazyk – Anglický jazyk

VEDOUČÍ PRÁCE: Mgr. Tomáš Klinka

## PROHLÁŠENÍ

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pouze ze zdrojů uvedených v bibliografii.

V Praze, 26. června 2014

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala všem, kteří mě podpořili při psaní této práce, a kteří nemalou měrou přispěli k jejímu dokončení. Zejména bych ráda poděkovala Mgr. Tomáši Klinkovi za cenné připomínky, trpělivost a vstřícnost, PhDr. Kateřině Juříčkové a Mgr. Dalimile Durčákové za možnost realizovat výzkum v jejich hodinách francouzského jazyka, studentům, kteří se na něm podíleli, a v neposlední řadě Jean-Yves Garcinovi za jazykovou korekturu.

« L'erreur n'est pas un crime. »

/Sénèque/

## ANOTACE

Diplomová práce je zamyšlením nad samotným pojmem chyba, a vymezuje ho v rámci jazykové normy a jazykového úzu. Věnuje se podrobněji chybám, které dělají čeští studenti gymnázií. Kromě toho, že se snaží odhalit alespoň některé příčiny toho proč a jak chyba vzniká, zaměřuje se na vliv jazykové interference. Zkoumá, zda jevy, které se v češtině nevyskytují, jsou pro studenty skutečně mnohem obtížnější na pochopení a následně na užití v praktickém jazyce. V teoretické části se pak práce dále zabývá otázkou hodnocení chyb, odpovídá na zásadní otázky z této oblasti a shrnuje některá doporučení k motivačnímu a konstruktivnímu hodnocení, které vede k porozumění daného problému, a tím i eliminaci chyby. V praktické části pak práce představuje text, který slouží jako podklad k výzkumu. Kromě překladu samotného studenti též odpovídali na otázky týkající se stylu výuky, učení, hodnocení a motivace pro studium francouzštiny. Překlady i rozhovory byly hodnotným materiálem k závěrům uvedeným na konci práce.

**Klíčová slova:** chyba, norma, gramatika, význam slova, mluvčí, interference, hodnocení, studijní styly, motivace, překlad, písemná produkce

## ABSTRACT

The diploma thesis is a reflection on the concept of error; it defines error in regard to language norm and language usage. It deals with errors committed by high school students. In addition, it seeks to uncover at least some of the causes why and how the error occurs, and it focuses on the influence of interference. It examines whether the phenomena that do not occur in Czech, are actually more difficult to understand and then to use in practical language. In the theoretical part the work also treats the issue of fault assessment, answers the critical questions in this area and summarizes some recommendations to the motivational and constructive evaluation that leads to understanding of the problem, and thus eliminating errors. In the practical part, it introduces the text which served as a basis for the research. In addition to the translation, students were also asked questions about the style of teaching, learning, assessment and their motivation for the studying French. Conclusions drawn from both the translations and the interviews are presented at the end of work.

**Keywords:** error, grammar, meaning, speaker, interference, evaluation, learning styles, motivation, translation, written production

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QUE LA FAUTE ? QU'EST-CE QUE L'ERREUR ? QU'EST-CE QUE LA NORME ? .....	4
1.1    Quelles erreurs sont les plus souvent commises et pourquoi ? .....	9
1.2    Comment travailler sur les erreurs ? .....	18
1.3    Évaluation des erreurs .....	24
1.4    Erreurs dans la production écrite .....	29
RÉCAPITULATION DE LA CHAPITRE 1 .....	35
CHAPITRE 2 : LA RECHERCHE .....	36
2.1    Les participants de la recherche et les interviews .....	38
2.2    Le texte et la problématique de la traduction .....	45
2.3    L'analyse des traductions .....	50
RÉCAPITULATION DE LA CHAPITRE 2 .....	56
CONCLUSION .....	57
LISTE DES SIGLES ET SYMBOLES .....	61
RESUMÉ .....	62
SOURCES .....	66
ANNEXES .....	69



# INTRODUCTION

Ce mémoire de master fait suite au mémoire de licence *Le français en usage informatif* (PedF UK Prague, 2010) qui a traité les fautes et les erreurs faites en français par des locuteurs natifs et non-natifs. Le mémoire de licence a classé les fautes contre la norme et contre le système et il a présenté les erreurs les plus fréquentes des locuteurs tchèques. Le mémoire a conclu en disant que les locuteurs natifs ne parlent pas sans erreurs. Les leurs sont en majorité des erreurs de d'ordre grammatical (par ex. : omission de particule « ne » au négatif), et moins souvent ils commettent des erreurs de norme (par ex. : des régionalismes).

Le mémoire de master se veut avoir pour but d'élaborer une étude plus en profondeur des fautes et des erreurs faites par les apprenants tchèques et par les élèves du lycée après trois ou quatre ans d'apprentissage du FLE. Tout d'abord, nous présenterons un état des lieux, les bases théoriques des erreurs, quelles sont les causes et les conséquences. En s'appuyant sur la neurolinguistique et son application à l'enseignement des langues étrangères, nous essaierons aussi expliquer pour quelle raison ou quelles raisons ces fautes apparaissent. Puis, nous nous intéresserons aux approches différentes de l'évaluation des élèves pendant les leçons de FLE, à l'auto-évaluation et l'évaluation en général avec des suggestions des moyens divers d'évaluation qui motivent et encouragent l'élève sans le bafouer et dissuader de la prochaine utilisation de la langue. Nous allons dresser les questions essentielles d'évaluation et nous essayerons d'y répondre. Nous considérerons l'aspect de la motivation en tant que facteur du niveau des connaissances et le lien entre la motivation, le style d'apprentissage et le style d'enseignement.

Finalement, la recherche qui a été réalisée dans les lycées à Prague (Gymnázium Litoměřická, Prague 9 et Gymnázium Ústavní, Prague 8) parmi les étudiants de seconde jusqu'à la terminale sera présenté. La recherche même se focalise sur les erreurs commises pendant une production écrite – une traduction. La recherche compte trois étapes :

- **la traduction** pour collecter le matériel pour une analyse des erreurs,
- **les interviews** avec les étudiants en décortiquant les erreurs et leurs causes, et finalement
- **l'analyse** des erreurs, la catégorisation et l'évaluation.

Les erreurs seront classées tout d'abord d'après leur importance (ceux qui n'empêchent la communication et la compréhension et ceux qui les empêchent), puis d'après les domaines linguistiques (morphologie, syntaxe, orthographe, lexicologie et sémantique). Certaines suggestions des raisons de ces fautes seront présentées.

Nous concluons le mémoire par des points de vu psycholinguistiques et sociolinguistiques sur fautes et erreurs. Les connaissances psycholinguistiques, sociolinguistiques et neurolinguistiques seront confrontées à la réalité quotidienne du système scolaire tchèque. Tout le mémoire sera achevé par une série de recommandations didactiques tirées des interviews réalisées aux lycées de Prague.

L'analyse des fautes et leur occurrence nous fascine par sa discutabilité, car la limite entre ce qui est encore tolérable et ce qui n'est pas du français correct est assez faible et vague. Citons CHOMSKY qui dans ses *Syntactic Structures* dit que les phrases construites correctement doivent être acceptables pour le locuteur natif. L'arbitre de la justesse n'est donc personne d'autre que le locuteur natif. Sa citation célèbre « Colorless green ideas sleep

furiously »<sup>1</sup> où toutes les règles grammaticales sont respectées autant que l'orthographe des mots, mais la phrase n'a sémantiquement pas de sens (*vertes – sans couleur, les idées dorment, dormir furieusement*). Malgré cette illusion de l'incorrection, il y a des natifs qui considèrent cette phrase intelligente, de langue poétique ou métaphorique.<sup>2</sup>

Dans la vie, il est absolument naturel de faire des erreurs, non seulement dans la langue, chacun fait des fautes ou bien des erreurs, il s'agit d'un phénomène qui appartient à notre quotidien. « La faute fait partie des référents culturels familiers de la civilisation judéo-chrétienne. »<sup>3</sup> De cette perspective les erreurs sont une partie inséparable de l'homme et donc il faut apprendre à les traiter ainsi, tout en s'efforçant d'améliorer ses capacités. De l'autre côté, la langue si précise et si élaborée comme l'est le français aspire à un maniement précautionneux pour que le charme et le caractère extraordinaire de la langue ne disparaissent pas. Pendant le processus d'apprentissage, des erreurs mineures qui n'empêchent pas la communication peuvent être probablement pardonnées, mais il faut toujours motiver et mener les élèves et les utilisateurs du français à perfectionner leurs savoirs langagiers. Grâce à ce mémoire je voudrais contribuer à la didactique du français, à la perception positive des fautes commises par des élèves eux-mêmes et par les professeurs de français.

---

<sup>1</sup> Les idées vertes sans couleur dorment furieusement.

<sup>2</sup> Using English. « *Colourless ideas sleep furiously* » <http://www.usingenglish.com/poll/47.html>

<sup>3</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris. CLE International 2003 (p. 11)

## CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QUE LA FAUTE ? QU'EST-CE QUE L'ERREUR ? QU'EST-CE QUE LA NORME ?

Les termes « erreur » et « faute » sont-ils synonymiques ? Oui et non. Les deux termes définissent un faux pas, un usage informatif, un mauvais usage. En revanche, chacun de ces termes décrit un défaut différent : **La faute** est en fait une mauvaise compréhension ou mauvais usage de norme ou règlement. Le choix incorrect des mots, la mauvaise prononciation. Tandis que **l'erreur**, est une méprise, le fait de se tromper – on sait comment le faire correctement, tout en se rendant compte quelle est la règle, la bonne prononciation ou le mot plus adéquat. Il s'agit souvent des laps dont le locuteur est conscient.

Selon la définition de *Dictionnaire Petit Larousse* **une faute** est « un manquement à une règle, aux prescriptions, à une norme ou à une obligation »<sup>4</sup> par contre **une erreur** est définie comme « le fait de se tromper, une faute commise en se trompant, une méprise »<sup>5</sup>. Autrement dit, une faute est un manque de connaissances ou d'expérience. Une personne faisant une faute n'est pas donc conscient de la faire ni de la variante correcte. Alors qu'une erreur est une mauvaise utilisation, un pas raté où le locuteur se rend compte, pas nécessairement immédiatement, étant incorrect.

Dans le *Dictionnaire Petit Larousse* nous pouvons trouver d'autres formes des déviations langagières, entre autres ce sont les obstacles et les barbarismes. « Ce qui empêche ou retarde une action, une progression »<sup>6</sup> c'est

---

<sup>4</sup> *Dictionnaire Le Petit Larousse 2009*, Paris. Larousse 2008 (p. 411)

<sup>5</sup> Ibid. (p. 383)

<sup>6</sup> *Dictionnaire Le Petit Larousse 2009*, Paris. Larousse 2008 (p. 702)

un obstacle. Autrement, il s'agit de mécompréhension ou de mauvais usage d'un mot, mauvais emploi de règle grammaticale. Le **barbarisme** est une « forme d'un mot qui n'existe pas dans la langue à une époque donnée et dont l'emploi est jugé fautif. Le barbarisme est une faute contre la morphologie : déformation d'un mot, faute de conjugaison. »<sup>7</sup> Dans ce mémoire nous utilisons le terme « erreur » pour tous les défauts car ce terme « est culturellement moins marqué, plus neutre. »<sup>8</sup>

Le mauvais usage, une erreur est créée vis-à-vis une norme qui définisse la bon variante, la bon prononciation, la propre orthographe, la propre structure syntactique. Mais d'où vient cette norme ? WALTER dans son livre *Le français dans tous les sens* mentionne que déjà au XVI<sup>e</sup> siècle les hommes illustres ont ressenti un besoin de définir la langue française, de lui donner des contours. « Au XVI<sup>e</sup> siècle, le français s'affirme vraiment en face du latin, tout en y puisant une partie des éléments qui se sont perpétués dans la langue d'aujourd'hui. Les caractères de cette nouvelle forme de la langue apparaissent clairement dans (...) Joachim du Bellay *Défense et illustration de la langue française*. »<sup>9</sup> C'était en 1549 où DU BELLAY a publié *Défense et illustration de la langue française*, un texte de théorie littéraire rédigé en français, qui « constitue un manifeste enthousiaste des jeunes écrivains et grammairiens de l'époque, pour soutenir l'emploi du français comme langue littéraire nationale. »<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Ibid. (p. 99)

<sup>8</sup> MARQUILLO LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris. CLE International 2003 (p. 13)

<sup>9</sup> WALTER, H.: *Le français dans tous les sens*. Paris. Éditions Robert Laffont, S. A. 2010 (p. 121)

<sup>10</sup> WALTER, H.: *Le français dans tous les sens*. Paris. Éditions Robert Laffont, S. A. 2010 (p. 109)

Plus tard, au XVII<sup>e</sup> siècle, le français s'impose comme langue scientifique et langue d'enseignement. « En 1629, neuf personnalités décidèrent de se rencontrer, une fois par semaine. (...) Le cardinal de Richelieu, sensible à la gloire sous toutes ses formes, voulut prendre sous sa protection ces intellectuels pour les lier à sa fortune. Le cardinal de Richelieu demanda que les statuts, rédigés par les intéressés soient soumis à son approbation, que le nombre des membres soit porté à quarante et que le choix indépendant de la naissance, de la fortune et de la situation acquise ne prenne que le talent en considération. Le nom « Académie française » a été adopté, les membres se sont nommés « académistes », puis « académiciens » et ils devaient se préoccuper de la pureté de la langue et la rendre capable de la plus haute éloquence. » <sup>11</sup>

L'Académie française travaille maintenant sur la neuvième édition du dictionnaire qui comporte tous les mots du français standard moderne.

Des temps de « bon usage »<sup>12</sup>, les nombreuses dictionnaires et encyclopédies ont été élaborés, et comme la langue évolue, elle subit plusieurs changements et rectifications de l'orthographe, dont le dernier en 1990.<sup>13</sup> Ces documents, i.e. *9ème édition du dictionnaire de l'Académie française, Les rectifications de l'orthographe du 1990* et d'autres *dictionnaires* (Larousse, Le Robert etc.) et *grammaires* (Le Bon Usage<sup>14</sup>) présentent une norme langagière qui permet définir ce que c'est le français standard codifié.

La langue codifiée présente une langue soutenue, une langue standardisée, une langue correcte. Elle devrait être apprise et enseignée aux

---

<sup>11</sup> Académie française. « *Institution* » <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/apercu-historique>

<sup>12</sup> « C'est à dire celui de la Cour et des gens de qualité » (WALTER, p. 126)

<sup>13</sup> Académie française. « *Rectification*. » [http://www.xn--acadmie-franaise-npb1a.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](http://www.xn--acadmie-franaise-npb1a.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf)

<sup>14</sup> GREVISSE, M., GOOSSE, A.: « Le Bon Usage, 15e édition. » <http://www.lebonusage.com/>

apprenants de FLE. En parcourant les manuels de FLE<sup>15</sup>, nous pouvons constater que dans la plupart des méthodes prises en considération, la norme langagière est respectée surtout au niveau grammatical. Néanmoins, comme les méthodes utilisent des documents authentiques, elles présentent aux élèves parfois des textes qui ne sont pas conformes à la norme. Citons par exemple les paroles d'une chanson publiée dans le cahier d'exercice de Connexions: « Y'a plein de légumes, y'a même des fruits, y'a des détails qui trompent pas »<sup>16</sup>. Au lieu du présentatif « il y a », l'auteur de la chanson omet le pronom « il » et n'utilise que « y'a », ce qui est la langue parlée, mais pas codifiée. Pareillement, l'omission de particule « ne » dans la dernière phrase appartient à la langue parlée. Nous nous posons la question, s'il est bien de montrer la langue non-standardisée dans les manuels de FLE. De notre point de vue, la langue que les apprenants utilisent ou vont utiliser dans leur vies, ne sera pas toujours codifiée. Peut-être que eux-mêmes vont utiliser seulement la langue soutenue (ce qui est peu probable), mais en tout cas, ils vont rencontrer des locuteurs natifs qui vont probablement parler « à la leur », en employant tous les simplifications possibles. MARQUILLO LARRUY donne un avis sur les présentations des erreurs dans la classe, s'il n'est pas dangereux de montrer aux apprenants des erreurs, s'ils ne risquaient pas de les fixer. « Il n'est pas illogique de faire réfléchir les élèves sur leurs propres erreurs. Solliciter des explications sur tel ou tel écart peut les aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné. »<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Les manuels utilisés dans les classes de langue dans lesquels la recherche est réalisée: Connexions 3 (Didier, 2005), Francouzština Maturitní příprava 1 (Infoa, 2011)

<sup>16</sup> MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y.: *Connexions Niveau 2*, Paris, Didier 2005 (p. 9)

<sup>17</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International 2003 (p. 122)

Là, où nous avons défini ce qu'est l'erreur, et à propos de quoi nous pouvons la constater, procédons maintenant sur des cas concrets. Dans la partie suivante, nous présentons les types d'erreurs et nous essayons de trouver la réponse à la question pourquoi elles sont commises.



## 1.1 Quelles erreurs sont les plus souvent commises et pourquoi ?

Pour pouvoir répondre à cette question, nous avons divisé les erreurs en deux types selon leur caractère linguistique<sup>18</sup> : premièrement, ce sont **les erreurs grammaticales**, les erreurs envers la norme. Les défauts morphosyntaxiques, tel que mauvais usage des temps verbaux, mauvaise conjugaison, conjonctions ou prépositions inappropriés, mauvaise position des pronoms, etc. Deuxièmement, ce sont **les erreurs lexicales**, usage d'un mot non adéquat, sa mauvaise prononciation etc.

Nous pouvons observer les erreurs non seulement chez les apprenants de FLE, mais aussi chez les locuteurs natifs. Les **locuteurs non-natifs** font des erreurs bien évidemment beaucoup plus souvent, et plus souvent leurs erreurs sont plus graves. Les locuteurs non-natifs se trompent en **grammaire**, et ils utilisent incorrectement les **éléments lexicaux**, comme leur lexique mental n'est pas si étendu et leur expérience de l'utilisation du *lemme* approprié n'est pas suffisante. La production de la parole du locuteur non-natif est menacée par deux types d'erreurs: par des **bouts de langue**, qui sont naturels pour tous les intervenants, et des **erreurs linguistiques** (grammaire, lexique et phonologique). Les erreurs linguistiques de locuteurs non-natifs sont le sujet de notre recherche.

Les causes des erreurs des apprenants de FLE consistent surtout en l'apprentissage incorrect, dans les habitudes ou formes fausses vécues ou souvent entendues et dans le rapprochement à la langue maternelle. Les conséquences ne sont souvent ni tragiques ni fatales, mais il est inacceptable de

---

<sup>18</sup> Cette typologie des erreurs a été choisie pour son caractère général et clarté en ce qui concerne la division. Elle est réutilisée plus tard dans la recherche aussi. Nous ne y considérons que des erreurs linguistiques, les erreurs extralinguistiques ne sont pas pertinentes à l'objectif de ce travail.

parler quotidiennement en faisant des erreurs et pas de tout dans les productions officielles (médias, institution scolaires et académiques, etc.). Les erreurs, bien sûr, influencent la langue parlée et pénètrent dans le langage familier, comme l'omission de la particule « ne » dans les énoncés négatifs (J'ai\* pas l'impression. x Je n'ai pas l'impression.)

Nous avons choisi les phénomènes qui posent problèmes aux apprenants tchèques d'après un critère : il n'y a aucun parallèle en tchèque, ce phénomène n'existe pas dans leur langue maternelle. Bien évidemment, la liste n'est pas complète et ce mémoire n'a pas une prétention de la présenter, pourtant il y a quelques exemples qui sont aussi utilisées plus tard pendant la recherche. L'influence de la langue maternelle à la langue seconde est très forte, comme nous allons le voir dans l'analyse de la recherche plus tard (2.3.). L'apprenant « apporte des habitudes de sa langue maternelle à la langue seconde. C'est ce qui est appelé **interférence**. »<sup>19</sup> D'après CORDER « un grand nombre des erreurs commises sont dues à la langue maternelle – interférence. (...) La maîtrise de l'élève de sa langue maternelle facilite l'apprentissage de la deuxième langue ; les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage.»<sup>20</sup> Il présente aussi une théorie qui dit que dans des conditions d'apprentissage parfait, aucunes erreurs ne seront commises. Mais en même temps, il avoue qu'il existe des variantes, en disant que les erreurs sont une partie inévitable et même nécessaire au processus de l'apprentissage. DEBYSER<sup>21</sup> a formulé l'*hypothèse forte* qui considère la structure des langues

---

<sup>19</sup> CORDER, S.-P.: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. Oxford 1981

<sup>20</sup> CORDER, S. P.: *The Significance of Learner's Errors*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching V/4/1967 (p. 161)

<sup>21</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris. CLE International 2003 (p. 64)

permettant de prévoir toutes les difficultés : ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre, ce qui est différent crée l'espace pour le transfert négatif et donc aux erreurs. L'interférence d'après DEBYSER est définie selon trois points de vue :

- Psychologique : contamination des comportements
- Linguistique : accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues
- Pédagogique : déviation, glissements, transferts, parasites,...

Ce mémoire se veut pour son but de décrire les domaines principaux qui créent cet espace pour les erreurs, et en observer les erreurs qui y apparaissent. Voilà trois catégories principales des domaines problématiques traités plus en détail :

#### **Du point de vue grammatical :**

- A) **Le subjonctif** « qui indique que le locuteur (ou le scripteur) ne s'engage pas sur la réalité du fait »<sup>22</sup>. Non seulement la conjugaison des verbes, mais aussi l'emploi de ce mode est problématique. La conjugaison de tous les temps de ce mode (subjonctif présent, subjonctif passé, imparfait de subjonctif et plus-que-parfait de subjonctif) pose un grand problème aux étudiants. De l'autre côté, le français actuel n'emploie que le subjonctif présent et passé.
- B) « **L'article** est le déterminant minimal, le mot qui permet au nom de s'actualiser, de se réaliser dans une phrase, si le sens ne rend pas nécessaire le choix d'un autre déterminant. *L'article défini* s'emploie devant le nom qui désigne un être ou une chose connue du locuteur et de

---

<sup>22</sup> GREVISSE, M. : *Le bon usage*. Paris, Duculot 1993

l'interlocuteur. *L'article indéfini* s'emploie devant un nom désignant un être ou une chose (ou des êtres et des choses) dont il n'a pas encore été question, qui ne sont pas présentés comme connus, comme identifiés. *L'article partitif* n'est autre chose, pour la valeur qu'un article indéfini employé devant un nom désignant une réalité non nombrable, non comptable, pour indiquer qu'il s'agit d'une quantité indéfinie de cette chose. »<sup>23</sup> En tchèque, les articles n'existent pas, alors la distinction entre *l'article défini/ indéfini/ partitif* est difficile pour l'apprenant tchèque. Ce qui est aussi pénible pour eux, c'est la mise en place des articles. Par manque d'articles en tchèque, les locuteurs tchèques ne sont pas fréquemment capables de bien mettre les articles dans une phrase française.

- C) « **Le genre** est une propriété du nom (...). Il y a deux genres en français, *le masculin*, auquel appartiennent les noms qui peuvent être précédées de *le* ou de *un* ; et *le féminin*, auquel appartiennent les noms qui peuvent être précédées de *la* ou *une*. »<sup>24</sup> En outre, la langue tchèque distingue trois **genres** : *le masculin*, *le féminin* et *le neutre*, tandis que le français n'en possède que deux, *le masculin* et *le féminin*. En plus, la particularité de genre des noms en français et en tchèque diffère beaucoup. Voici quelques exemples :

Nom	Genre en français	Genre en tchèque
<b>Café</b>	m.	f.
<b>Beurre</b>	m.	n.
<b>Table</b>	f.	m.
<b>Bière</b>	f.	n.

**Tableau 1:** Comparaison des genres de noms en français et en tchèque

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Ibid.

D) La **préposition** est un « morphème grammatical invariable qui se place devant un constituant de la phrase pour le relier à un autre constituant ou à la phrase tout entière. »<sup>25</sup> Les prépositions en français et en tchèque ont différents emplois en dépendance soit du verbe noyau, soit du contexte ou du complément qui suit la préposition. En prenant des prépositions qui apparaissent plus tard dans le texte analysé, le tableau ci-dessous montre les sens différents et l'emploi des prépositions dans les diverses situations:

PRÉPOSITION TCHÈQUE	ÉQUIVALENTS EN FRANCAIS <sup>26</sup>
V	En 2010/ À 11 heures/ <b>Dans</b> l'ordre alphabétique/ La reproduction de Manet <b>d'</b> une valeur de mille euros
DO	Il reviendra <b>dans</b> une demi-heure. / Aller à l'école/ <b>De</b> quoi se mêle-t-il? / Venir <b>en</b> France. / <b>Jusqu'à</b> la fin de l'année/ La fenêtre donnant <b>sur</b> la rue/ Le train <b>pour</b> Prague
S	Le frère <b>avec</b> sa sœur/La jeune fille <b>aux</b> yeux bleus/ Jouer son terrain <b>devant/contre</b> Arsenal/ Consulter le médecin <b>pour</b> ses yeux

<sup>25</sup> Larousse, « Larousse dictionnaire. »

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9position/63622?q=pr%C3%A9position#62904>

<sup>26</sup> VLASÁK, V.: *Francouzsko-český Česko-francouzský slovník*. Voznice LEDA 2004 (p. 667, 746, 944, 1085 et 1225)

K	Au 1 <sup>er</sup> janvier/ À quoi ça sert? / Venez chez nous. / Vers le ciel
P0	Se promener à travers la ville/ L'eau coule sur la fenêtre/ Tout au long de qqch/ À ma gauche/ Après la saison d'été/ Il tient cela de son père/ C'est fait comme tu le voulais/ Quant à l'aspect politique/ En avoir par-dessus de la tête de qqch/ Pendant toute la nuit/ Pour la première fois

Tableau 2: Prépositions tchèques avec leurs équivalents français

#### Du point de vue lexical :

Un certain nombre de fautes vient de la fausse utilisation des mêmes termes. Cela concerne *les locutions idiomatiques*, *le vocabulaire* et quelques phénomènes linguistiques comme *les prépositions* ou *les locutions verbales*.

A) **Les locutions idiomatiques**, les expressions toutes faites, font la partie indécomposable d'une langue. La langue qui évolue, crée ses propres locutions, qui dans plusieurs cas, ne sont pas compréhensibles pour un étranger. Ils existent des locutions idiomatiques qui ont le sens irremplaçable donc il faut apprendre par cœur le sens des idiomes pour bien communiquer. C'est un phénomène qui n'est pas uniquement français, les locutions idiomatiques sont des « instruments de communication linguistique utilisé par telle ou telle communauté. C'est un terme très général qui recouvre aussi bien la notion de langue que les notions de dialecte, de patois, etc. »<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Dictionnaire Le Petit Larousse 2009, Paris, Larousse 2008 (p. 518)

Les étrangers font souvent des fautes dans le cas où ils essaient de traduire leurs propres locutions dans une autre langue. Leur traduction littérale n'a aucun sens et c'est pour cela qu'il faut connaître leur sens métaphorique pour pouvoir communiquer et comprendre aux natifs. Il y en a beaucoup que nous rencontrons pendant les cours scolaires mais nous devons en apprendre beaucoup plus nous-mêmes. Certaines sont vraiment basiques pour la communication équilibrée et bien formée avec les français natifs, i.e. : *entre chien et loup, coiffer son mari, coup de foudre* ou *avoir beau*<sup>28</sup> etc.

B) Les différences des **structures linguistiques** des langues sont souvent la cause des fautes dans une langue étrangère. Vu que la structure des locutions diffère selon langue, elle pose problème aux étudiants étrangers. Pour les apprenants tchèques, cela concerne surtout *les prépositions*. En français et en tchèque les prépositions ont des emplois différents en dépendance soit du verbe noyau, soit du contexte ou du complément qui suit la préposition. Voilà les emplois divers des prépositions dans les diverses situations:

a) *la préposition en français correspond à celle en tchèque :*

Juliette si dává **do** čaje med = Juliette met du miel **dans** son thé ; Jedí croissanty **s** máslem = Elles mangent des croissants **avec** du beurre ;

b) *la préposition en français manque ou est différente de celle en tchèque :*

Přijedou **v** neděli = Elles arriveront **(x)** dimanche ; K snídani jedí = Elles mangent **pour** le petit déjeuner ; Budou mít **po** cestě hlad = Elles auront faim **après** le voyage/ **pendant** le voyage.

---

<sup>28</sup> BAJGER, K.: *Francouzsko-české idiomatické vazby*. Ostrava. Impex (p. 8, 16, 17 et 34)

### Du point de vue syntactique et de la structure d'une proposition :

Comparons la première phrase de la traduction de recherche : *V neděli přijedou naše francouzské kamarádky.* = *Ce dimanche, nos amies françaises viennent.* / *Naše francouzské kamarádky přijedou v neděli.* = *Nos amies françaises viennent ce dimanche.* Les deux langues permettent la variation de la position du complément circonstancielle de temps (*v neděli* = *ce dimanche*), mais ni l'une ni l'autre ne permet pas la variation de l'ordre des attributs même si dans les deux langues leur positions diffèrent : *naše francouzské kamarádky* = *nos amies françaises*.

Les erreurs peuvent être classées aussi par leur nature. La typologie de LARSEN-FREEMANE et LONG<sup>29</sup> nous présente la division des erreurs au sens large du terme. La langue, la parole ne sont les actions isolées de l'autre de la vie humaine. C'est pourquoi nous trouvons leur distinction appropriée, car elle inclue non seulement les erreurs langagières – de la langue même, mais aussi des erreurs de l'activité du locuteur. Ils distinguent les **erreurs interlinguistiques** (de l'interférence), **intralinguistiques** (linguistiques telles comme nous les traitons) et **extralinguistiques** (non linguistiques) dont il y a encore deux groupes, les erreurs **sociolinguistiques** (Salut x Au revoir) et **pragmatiques** (ironie non comprise). L'autre aspect de la typologie des erreurs est aussi leur **gravité**. « Néanmoins, la gravité des erreurs est relative car, au fur et à mesure de l'avancée dans la maîtrise de la langue, les erreurs évoluent. »<sup>30</sup> Nous considérons le facteur décisif la question de compréhension, autrement dit,

---

<sup>29</sup> LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H.: *An introduction to second language research*. London. Longman 1991 (p. 161 – 166)

<sup>30</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris. CLE International 2003 (p. 121)



empêchent-elles, les erreurs, la compréhension du message ou non ? MARQUILLÓ LARRUY donne « quatre niveaux dans la portée de l'écart :

a) **Écart affectant l'adéquation au contexte communicatif** (pragmatique) par ex. « D'où venez-vous ? – Depuis septembre\* ». »

b) **Écart affectant le système de la langue** (a-grammaticalité) par ex. : « je le te prends tout\* » ; « on a allé à londra où il se crèche\* ». »

c) **Écart affectant la compréhension du message** (sens/ signification) par ex. : « Les polices viennent\*. Ils se sont mis en prison\* ». »

d) **Écart affectant la norme ou le bon usage** (correct/incorrect) par ex. : « aller au docteur\* » ; « il est dessous la couette\* ». »<sup>31</sup>

Dans la recherche nous nous orientons vers tous les quatre niveaux, et nous proposons aux apprenants des solutions plus acceptables, plus français, tout en leur expliquant pourquoi. Nous apportons dans la partie suivante les exercices de rémediation de l'erreur en fonction de son type et sa nature.

---

<sup>31</sup> Ibid. (p. 46)

## 1.2 Comment travailler sur les erreurs ?

Nous orientant vers la production écrite dans la recherche, nous proposons des exercices pour travailler sur les erreurs. L'objectif, est de faire en sorte que les apprenants comprennent, car la compréhension du problème est la première étape pour savoir utiliser la langue correctement soit à l'oral, soit à l'écrit. La deuxième étape, est la fixation et la pratique. Pour la première partie, il y a un rôle crucial de l'enseignant qui doit lui-même connaître la problématique au fond, en plus il doit posséder des compétences pédagogiques afin qu'il sache expliquer aux apprenants tel ou tel phénomène grammatical de telle façon qu'ils les comprennent, qu'ils n'aient pas peur de poser des questions et qu'ils soient motivés à réfléchir sur la problématique. La deuxième étape, la fixation et la pratique, est moins demandant pour l'enseignant, vu que d'innombrables exercices et activités sur n'importe quel domaine de grammaire, vocabulaire ou phonétique ont été déjà créés. Ce qui est le plus difficile, c'est de choisir le niveau de langue et le style d'activité correspondant à la personnalité ou au caractère des apprenants. CUQ et GRUCA<sup>32</sup> présentent deux groupes d'activités plus appropriés pour la pratique et la fixation de l'expression : ceux qui demandent la production d'un texte et ceux qui sont une sorte de réécriture. Voilà quelques-uns :

- *Les exercices de réparation* de texte qui « consistent à écrire tout un épisode d'un texte supprimé, inventer le début ou la fin ou le cœur d'un texte. »<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble. PUG 2005 (p. 451)

<sup>33</sup> Ibid. (p. 452)

- *Les matrices de texte* qui « favorisent la production d'un texte à partir de contraintes clairement énoncées et/ou d'un canevas plus ou moins conséquent qui répond à des règles textuelles précises. »<sup>34</sup>
- Les modifications de texte par contraction ou par expansion, « les activités du résumé ou compte rendu qui exigent une reformulation des textes »<sup>35</sup>, elles sont généralement appelées *les exercices de réduction* ou *d'amplification*.

Les activités peuvent aussi être divisées selon le type des erreurs commises qu'elles corrigent :

- **Erreurs d'orthographe** sont des bévues, des contrepets des lettres dans un mot, des diacritiques, ponctuation ou lettres mal placés ou omis etc. Pour fixer l'orthographe correcte, nous suggérons les activités suivantes :
  - a) **les mots croisés** qui activent le vocabulaire de l'apprenant, le forcent à respecter l'orthographe d'un mot pour succéder et en plus l'amuse, ce qui renforce le côté affective d'apprentissage
  - b) **les dictées**, même si elles sont poussées à la périphérie des outils d'apprentissage pour ses « aspect rebutant et totalement privé de qualités communicatives »<sup>36</sup>, la dictée reste une activité qui assure la fixation de l'orthographe des mots en reflétant les capacités d'un apprenant qui enregistre – si possible – correctement le mot qu'il entend.

---

<sup>34</sup> Ibid. (p. 452)

<sup>35</sup> Ibid. (p. 454)

<sup>36</sup> Ibid. (p. 407)

- **Erreurs grammaticales** sont des inadvertances, des écarts aux règles grammaticales qui peuvent empêcher la compréhension de l'énoncé. Pour les éviter, nous proposons les activités suivantes :

a) **le complètement** des phrases, ce qui est l'exercice le plus fréquent des manuels de langue. C'est un exercice de « drill » ou entraînement, qui ne devrait pas être un seul contenu d'une leçon, mais certainement appartient parmi les exercices efficaces.

b) **la comparaison** des propositions différentes montre les différences causées par l'usage de tel ou tel phénomène grammatical. Ainsi, nous pouvons comparer

a. les deux propositions en langue cible : « *Il prononce de telle manière que tout le monde le comprend* x *Il prononce de telle manière que tout le monde le comprenne* »<sup>37</sup> ; la première étant un exemple de la phrase subordonnée de conséquence, tandis que l'autre de la subordonnée de but ; et voilà pourquoi il nous faut du subjonctif – il ne s'agit pas de l'indication mais de l'expression de ce qui se devrait réaliser ou ce qui se réalise.

b. une proposition en langue cible et l'autre en langue maternelle pour que les apprenants puissent mieux voir la différence : « *Il prononce de telle manière que tout le monde le **comprend**.* = *Vyslovuje tak, že mu všichni rozumí.* x *Il prononce de telle manière que tout le*

---

<sup>37</sup> HENDRICH, J., RADINA, O., TLÁSKAL, J.: *Francouzská mluvnice*. Plzeň, Fraus 2001 (p. 431)

*monde le comprenne. = Vyslovuje tak, aby mu všichni rozuměli. »*<sup>38</sup>

- **Erreurs lexicales** « concernent une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexico grammatical. »<sup>39</sup> Il peut s'agir de :

- a) *erreurs de l'incompatibilité* : « *La cuisinière verse\* les cubes de viande dans la casserole.* Le verbe *verser* ne peut être employé que pour parler d'un liquide. »<sup>40</sup>
- b) *erreurs d'impropriété* : « *J'ai commis une faute d'attention.* Il fallait plutôt dire *j'ai commis une faute d'inattention.* »<sup>41</sup>
- c) *la construction incorrecte d'un mot* lorsqu'on lui appose à tort un préfixe ou un suffixe inapproprié : « *bravitude\* x bravoure, largeté\* x largesse, acompatible\* x incompatible* »<sup>42</sup>

Quel type d'activité est encore convenable pour améliorer les compétences lexicales des apprenants ? Nous proposons utiliser les **documents authentiques** qui exploitent non seulement les savoirs langagiers, mais aussi des savoir-faire. « Aux textes dits fonctionnels de la vie quotidienne comme un horaire de bus ou un prospectus, une fiche mode d'emploi (...) s'ajoutent tous les documents médiatiques qui offrent une mine de textes : bulletin de météo,

---

<sup>38</sup> Ibid. (p. 431)

<sup>39</sup> Enseigner et apprendre le lexique. « Les Langues Modernes: la revue de l'APLV » 1/2009.  
[http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-1\\_ancil.pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-1_ancil.pdf)

<sup>40</sup> Bibliothèque virtuelle. « Les erreurs lexicales à éviter » <http://bv.alloprof.qc.ca/francais/le-lexique-et-le-vocabulaire/les-erreurs-lexicales-a-eviter.aspx>

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid.

horoscope, tests de personnalité, jeux, articles informatifs (...), bref, la panoplie est quasiment infinie et peut servir de déclencheurs à de multiples activités de compréhension, d'expression, d'enrichissement lexical, de perfectionnement grammatical et textuel tout en faisant entrer dans la classe la réalité extérieure et la culture de la langue cible. »<sup>43</sup> Nous pouvons alors constater que les documents authentiques sont des matériaux qui donnent un spectre universel du développement langagier.

Généralement, nous pouvons trouver un grand nombre des recommandations comment traiter les erreurs. Citons par ex. LAMY qui propose huit étapes « pour amener les apprenants à comprendre et à ne plus produire d'erreurs :

1. examen de la tournure déviante
2. première correction par les apprenants
3. comparaison avec la langue maternelle
4. recherche d'une autre formulation dans laquelle l'élément fautif n'est plus
5. élaboration d'un tableau comparatif pour établir la différenciation
6. demande ou propositions d'explication
7. regroupement des constructions similaire à celle proposé au point 2
8. faire produit de phrases en situation sur les modelés proposés »<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I: *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG 2005 (p. 434)

<sup>44</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International 2003 (p. 75)

Dans notre recherche, nous avons été inspirés par MARQUILLÓ LAURRY qui propose une structure pour gérer des erreurs qui se compose de pas suivants :

1. Repérer les écarts
2. Analyser l'écart
3. Faire hypothèse sur la cause
4. Interroger l'apprenant
5. Demander l'autocorrection
6. Correction, réflexion, prolongements pédagogiques selon de modalités diversifiés

Comme nous allons voir dans la chapitre 2, la recherche réalisée s'est déroulée d'après cette structure, car elle permet d'amener les apprenants à se rendre compte de leur propres erreurs, les corriger eux-mêmes et poser les questions et comprendre. La question de la correction et de l'évaluation est traitée dans la partie suivante.

### 1.3 Évaluation des erreurs

Dans le milieu scolaire tchèque, les erreurs sont automatiquement liées à l'évaluation. Les questions de base auxquelles les enseignants et les apprenants des langues souhaitent répondre sont « Qui corrige ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Pour qui ? Quand ? Où ? Ce sont les questions primordiales dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite. »<sup>45</sup> Essayons de répondre à ces questions pour voir plus clairement ce qu'est l'évaluation.

**Qui corrige, qui évalue ?** Les deux apprenants et les enseignants. Les apprenants peuvent s'autocorriger eux-mêmes quand ils se rendent compte de l'erreur ou quand l'enseignant leur en signale une. Les apprenants peuvent se corriger entre eux, ce qui a un effet double, ils doivent activer les deux compétences, la productive et la réceptive. L'enseignant évalue dans la plupart des cas. Les méthodes d'évaluation seront étudiées plus loin dans le mémoire.

**Quoi évaluer ?** Dans la situation contemporaine l'évaluateur (enseignant ou apprenant) a tendance à sanctionner les fautes morphosyntaxiques. « Dans les objectifs spécifiques qui entrent dans la composition de code, on trouvera deux domaines de savoirs: les savoirs de type linguistique, constitué par les moyens linguistiques (lexicaux et grammaticaux) nécessaires à la réalisation des savoir-faire de type communicatif, eux même composées par la maîtrise des actes de parole utilisés dans la réalisation langagière de l'objectif. »<sup>46</sup> Il y a plusieurs facteurs et types d'erreurs que nous avons vus dans le chapitre 1.1. Mais l'aspect que nous considérons le plus important, est *la compréhension du*

---

<sup>45</sup> DEMIRTAS, L., GÜMÜS, H. : *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Université de Marmara. « Synergies Turquie 2/ 2009 » (p. 126)

<sup>46</sup> TAGLIANTE, C. : *L'Évaluation – Techniques de classe*. CLE International, Paris 1991 (p. 11)



*message* transmis. L'évaluation exagérée ou trop fréquente peuvent être les raisons de la peur de parler en public dans une langue étrangère, ou tout simplement d'utiliser une langue étrangère. Comme le dit JANÍKOVÁ, les apprenants adultes ont souvent peur de parler car ils reflètent immédiatement sur comment et ce qu'ils viennent de dire, ils ont plus peur de faire des erreurs et ils ont tendance à se corriger. Il s'agit essentiellement d'une bonne intention, mais elle ne devrait pas devenir un blocage, un obstacle. Si nous regardons la façon dont les enfants apprennent leur langue maternelle, nous pouvons voir qu'ils font aussi des erreurs. Ils ont des difficultés à traiter le lexique, la prononciation et la morphosyntaxe. Par contre, les enfants ne sentent pas de responsabilité et de nécessité d'être parfaitement exact, ce qui est un facteur important qui ne ferme pas les canaux pour apprendre la langue correctement en essayant encore et encore.

La question **comment évaluer** est étroitement liée à la question **quand et où ?** Évaluer, c'est un acte très personnel, individuel. De fois il peut s'agir d'un geste ou signe de désaccord qui suffit à l'apprenant de remarquer qu'il se trouve sur une mauvaise route. Elle peut se dérouler pendant la production aussi qu'après. Restant dans le milieu scolaire, elle se déroule à l'école, pendant les courses ou après, s'il s'agit de la production écrite. Là, les enseignants ont tendance de corriger et puis évaluer toutes les erreurs trouvées. En tout cas en deux productions écrite et orale « l'enseignant doit savoir (afin de en pouvoir informer l'élève quelles sont les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptation « zéro ». »<sup>47</sup> Plus tard, dans la recherche, nous allons voir que les apprenants préfèrent l'évaluation verbale, car elle leur permet de

---

<sup>47</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International 2003 (p. 121)

comprendre leur erreur en posant des questions, et elle n'est pas qu'un chiffre qui ne leur dit rien.

**Pourquoi corriger et évaluer ?** Pendant des longues années, l'erreur a eu un statut plutôt négatif :

Période	Représentation associée au cerveau	Modèle psychologique associé	Démarches d'enseignement et statut de l'erreur
fin XIX <sup>e</sup> -début XX <sup>e</sup> siècle	<b>image d'un muscle</b>	– psychologie des facultés – exercices d'entraînement de plus en plus difficiles...	– grammaire/traduction – règles, listes de vocabulaire – <b>l'erreur témoigne des faiblesses</b>
de 1940 à 1960	<b>image d'une boîte noire</b>	– behaviorisme, apprentissage par accumulation d'expériences (conditionnement : imitation)	– exercices structuraux (automatismes linguistiques) stimuli/réponses/renforcements – <b>l'erreur est exclue de l'apprentissage</b>
de 1960 à aujourd'hui	<b>image d'une unité de traitement de l'information : ordinateur</b>	– constructivisme, l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants	– jeux de rôles, approches privilégiant la communication ; appui sur des documents authentiques – <b>l'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage</b>

**Tableau 3 ;** Aperçu du statut des erreurs au cours de l'histoire<sup>48</sup>

Aujourd'hui, les erreurs doivent être considérées plutôt comme une opportunité à améliorer les capacités des apprenants. *Le conseil de l'Europe* a déclaré que « les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs. »<sup>49</sup> Aussi, elles sont un indicateur pour l'enseignant, une opportunité à réguler son programme d'apprentissage car « les fautes et les erreurs sont la preuve de

<sup>48</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris. CLE International 2003 (p. 57)

<sup>49</sup> CONSEIL DE L'EUROPE: *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

*Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Didier, Paris 2004 (p. 118)

l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques. »<sup>50</sup>

L'évaluation satisfait aussi l'une ou l'autre de deux fonctions de l'évaluation pédagogique : formative ou sommative. *L'évaluation sommative* est employée à la fin d'un cours, dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès. Il s'agit d'une démarche dont les données obtenues à la fin du programme d'étude servent à exprimer le degré de maîtrise par l'élève des objectifs du programme et à prendre les décisions relatives. C'est l'évaluation la plus connue, elle résume tous les résultats de mesure dont elle dispose sans discernement de leur importance relative et du moment où ils ont été recueillis. Elle reflète la synthèse des apprentissages et fournit un portrait d'ensemble. *Évaluation formative* est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès d'un élève. Elle se réalise au cours de tout le processus d'apprentissage, elle informe l'apprenant de son progrès, de ses faiblesses et de ses points forts. Elle n'est plus « une sanction, mais plutôt un outil, dont on se sert pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va. »<sup>51</sup> TAGLIANTE propose trois grandes fonctions de l'évaluation:

1. « Pronostic – sert principalement à orienter; s'informer et informer, prédire, guider, anticiper, permettre de prendre des décisions
2. Diagnostic – sert à réguler; analyser, porter un jugement, repérer, remédier, vérifier, aider

---

<sup>50</sup> Ibid. (p. 118)

<sup>51</sup> TAGLIANTE, C. : *L'Évaluation. Techniques de classe*. Paris. CLE International 1991 (page 12)

3. Inventaire – sert principalement à certifier; attester, orienter, guider »<sup>52</sup>

Maintenant, il est facile de répondre à la question **Pour qui évaluer?** Pour l'apprenant. L'évaluation est un critère d'orientation. Elle lui dit où il faut encore travailler, chercher, demander, pratiquer. Et pour l'enseignant. Lui, elle communique ce qu'il faudrait changer, quelles démarches sont utiles ou pas, si ses explications sont claires, suffisantes etc. L'évaluation est un effet en retour efficace pour tous les participants du processus d'apprentissage.

Procédons vers les situations concrètes où les erreurs apparaissent dans la production écrite. La partie suivante nous montre les erreurs que nous pouvons observer dans les productions écrites des apprenants thèques, et qui sont traitées plus tard dans la recherche.

---

<sup>52</sup> Ibid. (p. 17)

## 1.4 Erreurs dans la production écrite

Avant de nous plonger dans la problématique de l'erreur en production, prêtons un peu d'attention à la question pourquoi la plupart des auteurs qui s'intéressent à la problématique d'erreurs, se consacrent à la recherche au niveau de la production langagière. Pourquoi **les erreurs de la perception** sont-elles négligées ? En cherchant dans la littérature sur les erreurs de la perception de langue, nous avons trouvé plus de traités sur les erreurs de **la perception phonétique** ou **pragmatique** que sur les erreurs linguistiques. DUFOUR et NGUYEN donnent des exemples de l'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole, il s'agit surtout des phonèmes proches, dont la discrimination est difficile pour un apprenant qui ne possède pas les deux phonèmes dans sa langue maternelle : « [ki] – [qi], [e] – [ɛ] »<sup>53</sup>. Les erreurs pragmatiques sont encore plus difficile à décrire, car c'est l'individu qui se trompe qui doit reconnaître que une erreur s'est produite. Il peut faire ainsi en le déduisant de la réalité, de contexte extra linguistique, ou bien dans certains cas il ne se rend pas compte de l'erreur. Les erreurs pragmatiques peuvent apparaître par une mauvaise interprétation de ce que le locuteur entend ou lit. L'interprétation est largement influencée par notre langue maternelle, par le sens des mots tel que nous le saisissons et des phénomènes pragmatiques (ironie, humeur, émotions,...) de notre milieu culturel. « Interpréter consiste à dégager un sens d'un ensemble d'informations disparates. Ce que nous faisons de manière très naturelle. Nous interprétons comme nous respirons, c'est-à-dire sans arrêt et de façon quasi automatique. (...) Interpréter comporte toujours une certaine dose d'incertitude. Cette opération mentale implique en effet des

---

<sup>53</sup> DUFOUR, S., NGUYEN, N. : *L'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole*. « Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le langage » 27/ 2008 (Apprentissage et acquisition d'une langue seconde). <http://tipa.revues.org/272>

inférences logiques (je cherche à expliquer ce qui se passe et à en prévoir les conséquences par des raisonnements), et le recours à des expériences antérieures ou à des croyances (inférences pragmatiques). Donc autant de sources d'erreurs possibles: erreurs de raisonnement, connaissances insuffisantes, croyances fausses. Si l'on ajoute à ces sources d'erreurs l'observation incomplète et imprécise des données de départ, et la non perception des liens existants ou potentiels entre ces données, on comprendra facilement les difficultés d'apprentissage et de résolution de problème dans des domaines complexes. »<sup>54</sup>

Passons maintenant à l'occurrence **des erreurs dans la production** d'une langue. Malgré la différence négligeable entre les erreurs et les fautes, les deux se produisent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Quand nous nous parlons ou quand voulons nous exprimer sur papier, notre cerveau est occupé par beaucoup de tâches langagières productives à des niveaux différents. Il est très difficile et peut-être impossible d'examiner la production écrite sans mentionner la production orale, car les deux partagent un rapport très proche, leur caractère productif et aussi leur créativité. La production orale est donc aussi incluse dans ce chapitre, même si l'accent principal est mis sur la production écrite. Écrire ou parler une langue étrangère, est un processus très complexe et compliqué dans lequel, comme dans toute activité humaine, on peut se tromper.

---

<sup>54</sup> La recherche des liens et l'anticipation. « *La recherche des liens et l'anticipation* »  
[http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat\\_app/08\\_4info4\\_interpretation.htm](http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat_app/08_4info4_interpretation.htm)

## Comment une erreur est produite?

On peut se demander quelle est la raison des erreurs commises dans la production d'une langue. Dans *La psychologie du Langage* HARLEY présente une conclusion intéressante de recherche : « Analyse d'erreur suggère que lorsque nous parlons, nous spécifions un plan syntaxique ou un cadre pour une phrase qui se compose d'une série de *fentes* dans lesquelles les mots sémantiques sont insérés. Les échanges de mots se produisent quand les mots sémantiques sont mis dans le mauvais emplacement. Les éléments grammaticaux font partie du cadre syntaxique, mais leurs formes phonologiques détaillées doivent être spécifiées plus tard. Une prédiction importante de ce modèle est que, lorsque des parties d'une phrase interagissent pour produire une erreur de la parole, ils doivent être des éléments d'un même vocabulaire de traitement. Autrement dit, les choses n'échangent pas s'ils sont impliqués dans le même niveau de traitement. C'est pourquoi certains types d'erreurs ne devraient jamais être trouvés. GARRETT a observé que les mots sémantiques interchangent presque toujours avec d'autres mots sémantiques, et que les mots grammaticaux s'interchangent entre eux.»<sup>55</sup>

C'est un concept assez remarquable, soutenu en plus par le fait que tout en disant quelque chose, nous engageons notre cerveau à plusieurs actions spécifiques: nous ne prévoyons pas tout énoncé à l'avance, il s'agit d'un **processus de conceptualisation, de lexicalisation et de production** en même temps. Lorsque « a » est prononcé, « b » est conceptualisé et « c » est en cours d'être lexicalisé. Pendant le processus de lexicalisation **la concurrence des lemmes** peut se retrouver avec une confusion et donc choisir un *anneau* incorrect. Mais depuis les *lemmes* sont sélectionnés séparément pour les mots

---

<sup>55</sup> HARLEY, T.: *The Psychology of Language*. New York. Psychology Press 2008 (chapitre 13)

sémantiques (noms d'abord, verbes plus tard) et des mots grammaticaux, la confusion demeure entre ces deux types. Autrement dit, **l'erreur est produite pendant le stade de lexicalisation**, et nous ne pouvons jamais trouver la confusion lexico-grammaticale, mais il s'agit toujours de la confusion lexicale ou grammaticale.

Le linguiste suisse FREI a observé la production d'erreurs, et du point de vue fonctionnel il a « déterminé quatre modalités qui illustrent le mécanisme de mutation linguistique. Ces modalités nous intéressent car ces mécanismes repérés sont susceptibles de nous permettre de mieux comprendre comment se « fabriquent » certaines erreurs :

a) Assimilation : « Je vous envoie ce mél pour vous indiquez\* que j'ai reçu votre matériel. »

b) Différenciation : se manifeste par ex. en prononciation CINQ [sɛ̃k] \* au lieu de [sɛ̃]; différenciation graphique des homophones (père/paire, mère/ maire)

c) Économie : se traduit par la *brièveté* (« dico » pour « dictionnaire ») et par l'*invariabilité* ou économie mémorielle (faire la vaisselle x laver la vaisselle)

d) Expressivité : le jeu avec l'usage (c'est à prendre ou à regretter x c'est à prendre ou à laisser) »<sup>56</sup>

Les erreurs peuvent être trouvées non seulement chez les apprenants d'une langue, mais aussi nous pouvons les identifier dans le langage des locuteurs natifs. Généralement, les erreurs des **locuteurs natifs** peuvent être considérées comme **les inadvertances**, les erreurs commises inconsciemment pour plusieurs raisons différentes. HARLEY dans *The Psychology of Language* donne ces types:

---

<sup>56</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International 2003 (p. 19, 20)



- A) **Lapsus** qui sont causées par des pensées sexuelles ou autres refoulées. Par ex. : « le président de la Chambre basse du Parlement autrichien a ouvert une réunion avec « *Messieurs, je prends acte que le quorum de membres est présent et je déclare la séance fermée\**! » – ouvert »<sup>57</sup>;
- B) **L'accommodation à l'environnement phonologique** qui apparaît plutôt à l'oral, elle est une confusion des premières syllabes des mots qui se suivent : « *the mirst\* of Mai* – first ; le premier du mois de mai) »<sup>58</sup> ;
- C) **La contamination par l'environnement** appartient aussi plutôt à l'oral dans les situations où cerveau de locuteur est influencé par l'environnement où il se trouve au moment de l'énonciation : « *Sortez de la clark\** » – voiture ; contexte : le locuteur regardait une boutique à l'arrière-plan qui avait le nom « Clark » imprimé sur lui) »<sup>59</sup>. Mais elle peut se produire même à l'écrit et chacun l'a déjà expérimenté. En écrivant n'importe quoi et en écoutant parler quelqu'un d'autre, nous commençons à écrire ce que la personne dit, comme elle nous le dictait, au lieu de ce que nous avions voulu écrire auparavant.

En examinant les facteurs influençant l'apparition des erreurs, nous sommes arrivés à la question de la motivation et style d'apprentissage et style d'enseignement. Tous les apprenants n'ont pas des stratégies d'apprentissage identiques. Il y a des stratégies et des techniques innombrables desquelles nous pouvons choisir. Les stratégies d'apprentissage dépendent surtout de la personnalité et capacités de l'apprenant. Les apprenants dites « bons

---

<sup>57</sup> HARLEY, T.: *The Psychology of Language*. New York. Psychology Press 2008 (tous les exemples de pages 376–380)

<sup>58</sup> Ibid. (p. 376–380)

<sup>59</sup> Ibid. (p. 376–380)

apprenants » se diffèrent des autres en fait qu'ils s'instruisent de leurs erreurs. « Le bon apprenant n'a pas peur du ridicule. Si l'acte de communication est réussi, il ne craint pas de se tromper et il apprend de ses erreurs. »<sup>60</sup> Le style d'apprentissage se rapporte non seulement à l'apprentissage individuel d'un apprenant, mais aussi à la méthode de l'enseignant, son approche et ses principes. Dans la recherche, nous allons voir que les apprenants sont critiques envers eux-mêmes et aussi envers l'attitude de leur professeur précédent. Ils ont reconnu que la motivation, même si externe, est extrêmement importante pour leur processus d'apprentissage. Les erreurs, surtout lexicales, pourraient être évitées s'ils étaient plus motivés à réviser et utiliser leur vocabulaire. CYR propose ces « facteurs influençant les stratégies d'apprentissage :

- Personnalité
- Biographie (Age, sexe, origine,...)
- Situation (compétences de l'apprenant, les approches pédagogiques, la langue cible,...)
- Affection (motivation) »<sup>61</sup>

Voilà toutes les notions que nous considérons décisives pour les styles d'apprentissage et pour la motivation d'apprendre sont mentionnées là-haut.

---

<sup>60</sup> CYR, P., GERMAIN, C.: *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris. CLE International 1998 (page 21)

<sup>61</sup> Ibid (p. 81 – 95)

## RÉCAPITULATION DE LA CHAPITRE 1

- Définition du terme « erreur » par rapport à une norme ; définition de la « norme » par rapport à l'usage de la langue
- Typologies d'erreurs dont la plus convenable pour notre recherche est la typologie linguistique (erreurs grammaticales x erreurs lexicales)
- Domaines le plus problématiques pour les apprenants de FLE (le subjonctif, les articles et le genre, les prépositions, les locutions et les structures figées, la syntaxe de la phrase et l'ordre des mots.
- Comment une erreur est produite et quel est l'influence de l'interférence
- Comment corriger et évaluer les erreurs
- Structure pour gérer les erreurs selon MARQUILLO LARRUY pour pouvoir procéder dans la partie pratique, la recherche (Repérer les écarts - Analyser l'écart - Faire hypothèse sur la cause - Interroger l'apprenant - Demander l'autocorrection - Correction, réflexion, prolongements pédagogiques selon de modalités diversifiés)

## CHAPITRE 2 : LA RECHERCHE

La recherche de la faute des apprenants de FLE se met pour objectif de trouver les faiblesses des apprenants de lycées, dans les domaines de la grammaire, vocabulaire et savoir-faire langagier. Elle sort de l'*hypothèse forte* de DEBYSER mentionnée dans le chapitre 1.1. Les phénomènes langagiers n'ayant aucune parallèle dans la langue maternelle des apprenants sont le plus problématiques à apprendre et à comprendre et que l'un ne peut pas se réaliser sans l'autre. Pendant les interviews qui suivent les traductions et leur corrections, nous voulons consacrer le temps nécessaire à répondre à toutes les questions qui sont apparues lors de l'analyse de leur traductions, de la langue, des règles grammaticales etc. Expliquer les confusions, les défauts, motiver les apprenants à continuer les études de français, à voir la langue comme un système qui ne fonctionne qu'en respectant des règles données, qu'utiliser la langue c'est un jeu splendide avec les mots, avec toutes les possibilités que la langue française nous offre. Voilà les objectifs principaux de ce travail. Nous invitons nos lecteurs à continuer pour voir quels résultats nous avons obtenus.

La recherche a été réalisée en trois étapes. La première étape a surtout exigé de trouver des professeurs disposés à cette recherche. Nous avons collaboré avec deux professeures du français dans deux lycées de Prague<sup>62</sup>: notre partenaire au lycée Litoměřická a été Mme Kateřina JUŘIČKOVÁ et au Lycée Ústavní Mme Dalimila DURČÁKOVÁ. Les deux nous ont permis de travailler avec leurs étudiants de seconde jusqu'à la terminale. Le choix des classes et des étudiants a été donné par plusieurs facteurs : les étudiants connaissent déjà le subjonctif présent, l'article partitif et leurs professeures

---

<sup>62</sup> Gymnázium Litoměřická, Praha 9, Litoměřická 726/17 et Gymnázium Ústavní, Praha 8, Ústavní 400

observent chez eux un certain intérêt pour le français. Les deux professeures ont consacré une leçon pour que les étudiants aient assez de temps pour la traduction. Ils ne pouvaient utiliser aucun dictionnaire ou manuel, leur traduction devait être la plus fidèle possible en n'utilisant que leur connaissances actuelles.

La deuxième étape de la recherche a demandé pas mal de temps, car il fallait non seulement corriger toutes les traductions mais aussi interviewer les étudiants l'un après l'autre. Chaque dialogue a pris à peu près 20 minutes. Les deux professeures ont été d'accord pour réaliser les dialogues pendant les leçons de français. Nous en avons eu besoin de plus de huit, car nous avons interviewé tous les quinze participants. Chaque dialogue a eu lieu dans une salle séparée, les dialogues étaient individuels, menés en tchèque et dans ambiance amicale.

La dernière étape, l'analyse est divisée en deux parties : analyse grammaticale et analyse lexicale. Le but de cet analyse est de prospecter quel types des fautes sont les plus fréquentes chez les étudiants tchèques, aider les étudiants à comprendre les phénomènes qui n'existent pas dans la langue tchèque et surtout pourquoi leur variante de la traduction n'est pas la plus convenable. Dans **l'analyse grammaticale** l'emploi du subjonctif et des articles sera analysé. L'inexistence d'un phénomène grammatical est un présupposé pour faire des difficultés aux étudiants, car il n'existe aucun parallèle entre le français et le tchèque, pourtant les enseignants et bien évidemment les étudiants aussi cherchent des exemples dans la langue tchèque à apporter aux étudiants ou à eux-mêmes tel ou tel phénomène grammatical. Dans **l'analyse lexicale** la connaissance des expressions communes pour la communication quotidienne, leur formulation et la capacité à utiliser un mot de façon appropriée sont observées.

## 2.1 Les participants de la recherche et les interviews

Les étudiants de la recherche ont subi volontairement la recherche réalisée aux lycées de Prague pendant les cours de français. Tous les participants apprennent le français pendant plus de quatre ans. Le français est leur deuxième langue étrangère, ils apprennent tous l'anglais comme la première. Au lycée Ústavní, certains apprennent italien ou latin. Ils ont été informés que la recherche est strictement anonyme et discrète, que les résultats ne servaient que dans le but unique de la recherche de ce mémoire, et donc qu'il fallait qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes sans avoir peur de l'évaluation scolaire par leurs professeurs.

Par les interviews nous pouvons mieux décrire les participants en leur posant des questions sur la motivation et leur relation avec la langue française, les autres langues et leurs objectifs personnels. Après une courte introduction dans la recherche, nous avons posé des questions (cf. tableau plus bas). Nous avons aussi considéré une forme de questionnaire, mais les interviews ont prédominé surtout par la spontanéité des réponses. En outre, les étudiants n'étaient plus obligés d'écrire et étaient plus communicatifs. Tous les étudiants ont été très coopératifs et ont répondu spontanément, constructivement, ont eu conscience de leurs défauts et ont été volontiers à discuter sur la langue, ses particularités et nuances.

Voilà les questions que nous avons posées aux étudiants au cours de nos interviews :

1. Parlez-vous une autre langue que le français ? Si oui, profitez-vous de cette connaissance en français ?
2. Que considérez-vous personnellement être le plus grand problème à propos de la grammaire et le vocabulaire français ?
3. Quel type d'évaluation préférez-vous ? Les notes 1 – 5<sup>63</sup> ou l'évaluation verbale ?
4. Décrivez brièvement le style d'enseignement du français dans votre classe. Êtes-vous satisfait ? Pourquoi oui, pourquoi non ?
5. Pensez-vous que vous utiliserez le français dans votre vie professionnelle ?

Les réponses que nous avons obtenues suivent avec des commentaires et observations. Les diagrammes montrent les représentations perceptuelles des réponses diverses.

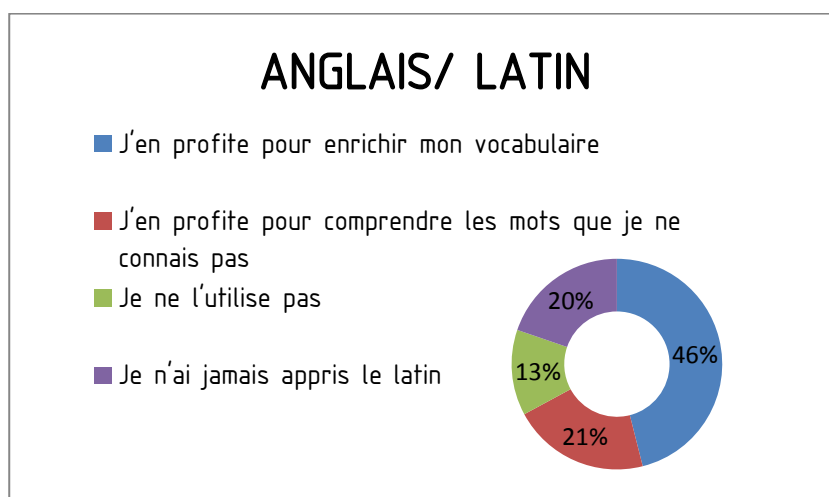
**1. Parlez-vous une autre langue que le français ? Si oui, profitez-vous de cette connaissance en français ?**

Comme nous avons vu dans la partie précédente (1.1.) l'interférence est un facteur sérieux pour l'apparition des erreurs chez les apprenants de FLE. Elle influence la langue en grammaire autant que le lexique. Nous avons cherché

---

<sup>63</sup> Évaluation d'après le système scolaire tchèque: 1 – le meilleur, 5 – le pire

à savoir si les étudiants savent profiter de leurs connaissances dans les autres langues, autrement dit du transfert positif de l'interférence. Pour tous les participants, le français est leur troisième langue, le deuxième étant anglais. Certains des élèves apprennent aussi le latin dont ils se servent surtout au niveau du lexique en parlant français.



## 2. Que considérez-vous personnellement être le plus grand problème à propos de la grammaire et le vocabulaire français ?

Parmi les réponses que nous avons reçues, il y figurait :

- Les temps verbaux
- La concordance des temps
- La conjugaison
- Le subjonctif
- Les prépositions
- Les articles
- Les bases du vocabulaire

Presque tous ces éléments ont apparu dans le chapitre 1.4. où nous avons présenté les erreurs que nous considérons les plus fréquents chez les



apprenants tchèques. Ce sont alors les domaines de la grammaire qui n'ont aucun parallèle en tchèque, ce qui confirme notre hypothèse sur laquelle notre recherche est visée. La question du vocabulaire est traitée un peu plus tard, car elle est étroitement liée avec le style d'enseignement.

### **3. Quel type d'évaluation préférez-vous ? Les notes 1 – 5 ou l'évaluation verbale ?**

Tous les participants se sont mis d'accord que les notes ne jouent aucune rôle dans leur approche scolaire ou l'apprentissage. Ils sont conscients que « nul ne peut être certain qu'un défaut d'excellence scolaire manifeste un véritable manque de compétence. »<sup>64</sup> Ils ont apprécié les explications que nous les avons fournies, parce que nous nous sommes orientés plus vers l'évaluation de la traduction, du travail même, et nous en avons tirés des conclusions concrètes. Les défauts diagnostiqués ont été expliqués aux étudiants et ils pouvaient poser des questions supplémentaires pour comprendre au fond leurs erreurs.

### **4. Décrivez brièvement le style d'enseignement du français dans votre classe. Êtes-vous satisfait ? Pourquoi oui, pourquoi non ?**

Généralement, les étudiants sont satisfaits avec le style d'apprentissage au lycée Litoměřická, où ils avaient apprécié les connaissances langagières de leur professeure, le système d'enseignement, les tests réguliers, la conversation et les voyages en France organisés par le lycée. Malheureusement, les étudiants du lycée Ústavní sont plutôt négatifs dans leur évaluation. Ce qu'ils manquent le plus c'est le « drill » ou entraînement, l'apprentissage systématique du vocabulaire et de la grammaire. Ils critiquent le principe non systématisé de

---

<sup>64</sup> PERRENOUD, P.: *L'évaluation des élèves*, Bruxelles, De Boeck 1998 (page 45)

l'enseignement, le manuel non adapté et peu des professeurs de qualité. Au cours des années précédentes, la professeure qui a enseigné le français était plutôt libérale, elle ne demandait pas de grands efforts, et maintenant les étudiants regrettent d'avoir été en situation de décrochage pendant plusieurs années.

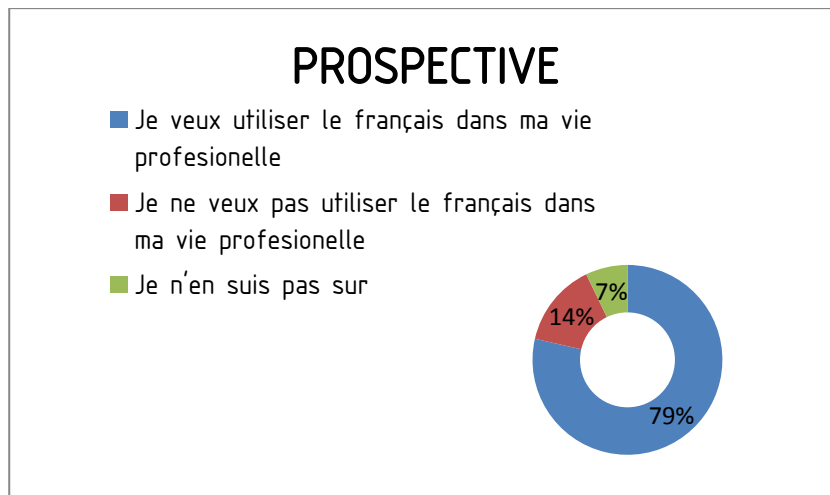
Le chapitre 1.4. nous a montré comment le style d'apprentissage influence le niveau des connaissances des apprenants et aussi comment ces deux influencent leur motivation. En posant des questions sur la satisfaction de style d'apprentissage dans leur lycée et de leur propre apprentissage, la majorité d'entre eux s'est mise d'accord sur le fait qu'ils ont besoin d'un « drill » plus encadré et rigoureux car autrement ils ne sont pas assez motivés, même s'ils ont le niveau et qu'ils auront besoin du français dans leurs vies professionnelles. CYR confirme cette hypothèse en disant que « la motivation n'est pas uniquement un phénomène interne ou personnel, ni même statique. La motivation de l'apprenant est affectée par toute une série de facteurs externes : les approches pédagogiques, les pratiques d'évaluation, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institution. »<sup>65</sup>

## **5. Pensez-vous que vous utiliserez le français dans votre vie professionnelle ?**

Peu d'étudiants apprennent le français hors de l'école en cours particuliers ou avec un locuteur natif. Par contre la plupart d'entre eux croit qu'ils auraient besoin du français dans leur avenir, pour pouvoir exercer leur métier préféré dans tous les domaines possibles (économie, tourisme, transport, éducation, etc.)

---

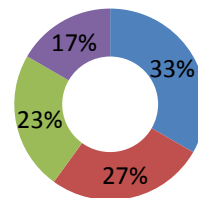
<sup>65</sup> CYR, P. : *Les Stratégies d'apprentissage*. CLE, Paris 1996 (p.95)



Leur plus grande motivation pour apprendre le français, est surtout le son exceptionnel de cette langue. Le français leur paraît « très agréable à l'oreille, mélodique, sonore, plaisante, utile, cultivée. » Ils aiment surtout « la culture, l'histoire, les territoires d'Outre-Mer, la gastronomie, les chansons, la littérature, la couleur de la langue, sa vitesse. » Cependant, il y a aussi certains qui pensent que « chaque langue est bonne », qu'ils ont « choisi ce que ils pensaient avoir besoin plus tard », et ceux qui pensent que « ça peut être utile un jour de savoir parler français. » Il est à noter que même si leur motivation n'est pas négligeable, elle n'est pas suffisante pour qu'ils apprennent d'eux-mêmes sans être sous la pression de l'enseignant. La majorité d'entre eux a avoué qu'ils avaient pu éviter plus qu'une moitié des erreurs s'ils révisaient plus souvent et assidûment. Ils l'expliquent par les exigences basses de la professeure de français et les exigences hautes des autres professeurs, donc il consacre leur temps à étudier les autres sujets. Le facteur de la motivation interne n'y joue presque aucun rôle – sauf pour deux apprenants qui ont des cours particuliers. Nous pouvons constater que le système scolaire est toujours visé plus à la quantité des connaissances qu'à leur qualité.

## MOTIVATION

- Le son agréable du français, sa prononciation
- La culture française (films, chansons, littérature, gastronomie,...)
- Les voyages en France (la géographie de la France et ses villes)
- L'utilité, le statut du français dans le monde



Nous avons vu les conclusions tirées des interviews, il est donc temps de nous plonger dans les traductions et les erreurs qui y sont apparues. Mais avant de passer à la décortication des traductions analysées, consacrons plusieurs paragraphes au texte traduit et à au processus de la traduction.

## 2.2 Le texte et la problématique de la traduction

Nous avons demandé aux étudiants de traduire un texte court. Le texte a été créé uniquement pour l'occasion de cette recherche pour qu'il contienne des structures nécessaires. Le texte en tchèque, qui a été proposé aux étudiants à traduire, est le suivant :

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem a marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

La traduction en français ; les passages qui font partie de la recherche **grammaticale** sont indiqués en gras, la partie *lexicale* en italique. Sur le plan de la grammaire, nous observons trois aspects : **l'emploi du subjonctif**, **les articles** et **les prépositions**. Du point de vu lexical, nous étudions la **correspondance lexicale**, autrement dit si les mots utilisés conviennent au texte original et aussi à la réalité de la langue française.

Nos amies françaises **viennent** ce dimanche. Il faut absolument que *je fasse mes courses* samedi. *Pour le petit déjeuner*, elles boivent **du** café ou **du** thé et elles mangent **du** pain avec **du** beurre et **de la** confiture. Pauline, elle *met deux morceaux de sucre*, Juliette, elle met **du** miel **dans** son thé. Il est possible qu'elles *aient faim* après le voyage. *Il vaudrait mieux* que nous **préparions** un repas chaud et léger.

L'emploi du subjonctif est analysé dans le sens de son usage. Les erreurs de l'orthographe ne sont pas prises en considération. L'orthographe des verbes conjugués est plus menacée par des fautes, des manques de connaissances, souvent il s'agit de l'ignorance de la bonne forme du verbe : « elles prennent\* ». Rarement, ce sont des erreurs causées par une erreur de transcription, pourtant il y en a quelques-unes : « il faut que je fesse\* les courses ».

La question posée là est : est-ce que l'apprenant sait utiliser le subjonctif correctement, c'est à dire il n'utilise pas d'autres modes verbaux. Le subjonctif est un mode verbal inexistant en tchèque, c'est donc un des aspects de la langue française qui est plus difficile pour les étudiants à comprendre et à employer. En tchèque, il est traduit comme conditionnel ou indicatif, et il n'y a aucune similarité qui pourrait simplifier les choses.

Pendant les dialogues menés avec les étudiants, la plupart d'entre eux a affirmé que l'utilisation du subjonctif n'est pas naturelle pour eux, qu'ils connaissent la liste des expressions qui précèdent le subjonctif, mais qu'ils n'ont

jamais compris entièrement pourquoi il faut l'utiliser dans une phrase. La valeur du subjonctif ne leur a été jamais expliquée, ni la valeur de l'indicatif ou du conditionnel. Toutes les méthodes utilisées présentent le subjonctif de manière frontale, comment l'utiliser, sans expliquer pourquoi.

**Les articles** sont explorés dans le cadre de *l'article défini, indéfini* ou *partitif*, pas dans le cadre de la division *masculin/féminin*. Les genres existent en tchèque, il n'est pas la question de comprendre le fait que des mots français possèdent un genre. Même si le genre de mots en français et en tchèque diffère dans plusieurs cas, la recherche se focalise sur l'emploi des articles en général. Ce qui est nouveau pour des apprenants tchèques, c'est de mettre ou non un article dans une phrase et de décider lequel est juste. Surtout pour l'article partitif, qui de nouveau, n'a aucun parallèle ou analogie en tchèque.

Les étudiants ont plusieurs fois mentionné qu'ils ne comprennent pas à quoi sert l'article partitif. Ils utilisent l'article défini pour des choses plus concrètes, déjà mentionnées, connues ; l'article indéfini pour des choses plus abstraites, plus éloignées, inconnues. Ce qui leur manque c'est comprendre la structure des articles en français, réfléchir différemment sur les articles et leurs fonctions.

**Les prépositions** qui sont présentes dans le texte tchèque sont traduites en français de trois façons différentes :

- a) *la même préposition en français et en tchèque* : « croissanty **s** máslem » – « des croissants **avec** du beurre »
- b) *une autre préposition en français et en tchèque* « **k** snídani » – « **pour** le petit déjeuner »
- c) *pas de préposition* « **v** neděli » – « dimanche »

Le moins naturel pour les apprenants est d'omettre la préposition à l'endroit où ils la ressentent dans leur langue maternelle : « v neděli » – « dimanche », nous considérons ce passage le plus problématique à propos des prépositions, les erreurs y étaient les plus nombreuses.

**La capacité lexicale** se définit par un savoir-faire, savoir employer un mot juste dans une phrase, connaître le sens du mot. Cela exige une expérience langagière, un travail assidu pour apprendre le vocabulaire non seulement en forme écrite et sonore, mais aussi son sens propre, sens secondaire, des phrases et collocations. Vu les réactions des étudiants vis-à-vis du système d'apprentissage, nous pensons que les étudiants peuvent avoir des problèmes avec le vocabulaire de base comme ils n'ont pas été autorisé à utiliser un dictionnaire. Les interviews ont confirmé que les étudiants manquent de vocabulaire, et surtout l'activation de leur vocabulaire pendant le processus d'apprentissage pour que celui-ci reste riche et surtout actif.

## **La traduction**

La traduction est évidemment un processus très complexe et difficile. À part de la question de la grammaire correcte et le vocabulaire riche, il y a plein des facteurs qui compliquent le travail: tout d'abord, c'est comprendre le texte original de même manière que l'auteur le comprend. « Du point de vue langagier, la traduction est donc liée aux comportements de compréhension et d'expression et on la comprend comme un exercice de recherche de correspondances entre deux langues. »<sup>66</sup> Présentons un exemple concret: La traduction d'une phrase

---

<sup>66</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble. PUG 2005 (page 399)



tchèque « Je možné, že budou mít po cestě hlad » où l'auteur comprend « **po** cestě » comme « **après** le voyage », elle a apparu plusieurs fois comme ambiguë, car il y avait des étudiants qui l'ont compris comme « **pendant** le voyage ». Vu la double utilisation légitime de la préposition tchèque « **po** », les deux traductions doivent être considérées comme correctes. Le texte traduit devrait refléter le texte original le plus fidèlement possible. Ce que nous avons souvent trouvé dans les traductions, c'était une certaine simplification des choses pour pouvoir s'exprimer dans la langue cible. C'était le cas pour la dernière phrase « Raději bychom měli připravit... = Il vaudrait mieux que nous préparions... ». La majorité des étudiants l'a traduit comme « Nous devons préparer... ». Ils ne percevaient pas la différence entre « devoir » et « valoir mieux », l'urgence des choses les échappe, mais pourtant ils arrivaient à s'exprimer et à passer l'information. Et là, une question très importante se pose : Quel est l'objectif de l'enseignement secondaire (au lycée) ? Est-il la connaissance parfaite académique d'une langue ou plutôt la connaissance communicative ? Nous croyons que la fonction principale d'une langue est la communication, c'est pourquoi nous considérons les étudiants qui ont arrivé à transmettre la valeur informative de la langue maternelle à la langue étrangère comme les usages réussis.

## 2.3 L'analyse des traductions

L'analyse même a été effectuée en deux étapes : *le dépistage* des erreurs ou des points faibles des traductions et puis *le dialogue* avec l'auteur d'une traduction particulière. Pendant le processus de dépistage, les passages problématiques ont été soulignés en couleur. Et au cours de nos dialogues, nous avons demandé aux étudiants de reformuler ou changer leur traduction. Dans la plupart des cas, nous avons dû les aider au moins au début, plus tard quand les erreurs similaires ou proches se répétaient, ils étaient capables de les corriger d'eux-mêmes.

En général, nous pouvons constater que notre hypothèse, les parties les plus problématiques sont celles citées plus haut, s'est montrée comme correcte. Les erreurs les plus fréquentes étaient le mauvais emploi du subjonctif avec la mauvaise conjugaison au présent et au subjonctif. Parmi les articles c'était les articles partitifs, par ex. : du café, du thé, du miel, de la confiture. Au niveau du lexique il y avait l'interférence de l'anglais : la marmelade\*, être hungré\* etc. et aussi du tchèque : deux cubes\* de sucre. Par contre peu des étudiants étaient en mesure de l'expliquer.

Les fautes se répétaient en fonction de la grammaire qui a été récemment apprise ou au moins révisée pendant les cours scolaires. Les deux lycées avaient chacun son cadre d'erreurs, même si les étudiants n'étaient pas autorisés à copier ou tricher. En discutant avec leurs professeures, nous avons constaté que pour les uns la grammaire et le lexique utilisé dans le texte était récemment appris, tandis que pour les autres le domaine du subjonctif était déjà trop éloigné. Les étudiants de ce lycée ont aussi dressé une demande de

l'enseignement plus structuré et plus exigeant pour qu'ils soient plus motivés et surtout forcés à travailler non seulement à l'école pendant les cours, mais aussi chez eux, à se préparer systématiquement.

Voilà les cas particuliers des erreurs révélées dans les traductions :

- « *notres françaises amies* » : l'adjectif possessif dans la forme inexistant où nous pouvons voir l'intention de l'accord au pluriel.
- « *nos françaises amies* » : l'ordre des mots correspond au système tchèque, mais il est intolérable en français. Néanmoins, nous avons apprécié la bonne forme de l'adjectif possessif « *nos* ».
- « *en dimanche/ à dimanche/ au samedi* » : tous les cas approuvent notre hypothèse que l'omission de la préposition en français n'est pas naturelle pour les étudiants tchèques. Ils ont la tendance d'y mettre la même préposition qui est utilisée en tchèque ou au moins une autre.
- « *c'est nécessaire/ c'est possible* » : les étudiants considèrent les pronoms « *ce* » et « *il* » identiques et ils ne connaissent pas la notion du sujet grammatical. Il est à noter que ce sont les expressions couramment utilisées dans les méthodes, pourtant les étudiants ont reformulé ces expressions presque figées.
- « *neccesaire* » : il s'agit d'une erreur typique pour l'orthographe des mots qui contient « *s* » et/ou « *c* » comme les mots *succès*, *accès*, *ciseau*, etc. L'absence de l'accent aigu sur la lettre « *e* » était aussi très fréquente.

- « aller acheter/ faire du shopping » : peu des étudiants ont trouvé l'expression « faire les courses ». Le verbe *acheter* appartient au rang du vocabulaire de base, l'autre option puis vient de l'anglais. La différence entre « faire les courses » et « acheter » ne leur a pas été claire.
- « ils x elles » : lapsus typique causé par l'inattention ; souvent au début le pronom « elles » est utilisé correctement, plus tard quand le niveau de l'attention diminue, les étudiants utilisent le pronom qu'ils sont habitués à utiliser le plus souvent au milieu scolaire (dans les manuels, les exercices etc.).
- « deux cubes/ boxes/ tablettes/ pièces » : peu d'étudiants a connu l'expression « morceau de sucre » ; en majorité ils se sont servi soit du tchèque (cube), soit de l'anglais (pièce).
- « Juliette donne » : ce type d'erreur se compte parmi les plus intéressantes pour nous. Le verbe « donner » se trouve de l'autre côté sémantique par rapport au verbe juste « mettre ». « Donner » évoque la direction de moi, par contre « mettre » implique la direction contraire, vers moi.
- « la petite déjeuner » : le mauvais genre se range avec l'omission de l'article parmi chez les erreurs les plus communes.
- « le miel/les croissants » : comme si l'article partitif n'existait pas. L'ignorance de l'article partitif a été parfois accompagnée d'une remarque : « Je n'ai jamais entièrement compris l'usage et/ou l'existence de l'article partitif. » Nos

dialogues étaient donc une occasion parfaite pour les aider à comprendre ce phénomène problématique.

- « la butter » : l'interférence de l'anglais au niveau du lexique ; au moins avec le genre correct.
- « le jam/marmelade » : l'interférence de l'anglais au niveau du lexique qui ne respecte ni l'article partitif, ni le genre du mot « confiture ».
- « absolument » : l'interférence de l'anglais au niveau de l'orthographe qui menace la forme française.
- « avoir hungré » : l'interférence de l'anglais au niveau lexique en respectant le verbe noyau (En. : to be hungry = être affamé x Fr. : avoir faim).
- « nous devons » : il n'y avait que deux étudiants qu'ils ont utilisé l'autre verbe que « devoir » : « on devrait mieux » qui s'approche au terme visé « il vaut/vaudrait mieux » et « Ce serait plus convient » qui contient d'autres faiblesses, mais nous avons apprécié la créativité et le style de la réflexion que « měli bychom » n'est pas « musíme » et donc que « nous devons » devient un peu trop fort.
- « quelque chaude aliments » : au lieu de mettre « un repas chaud » pour exprimer « nějaké teplé jídlo », les étudiants ont cherché comment traduire l'adjectif indéfini tchèque « nějaký ». Ils ont confondu les sens des mots

« alimentation », « repas » et « plat ». Il y a donc les négligences d'un point de vue grammatical et lexical : l'article indéfini peut exprimer le terme tchèque « nějaký », le mot juste qui exprimait « jídlo » était puis « repas ». Il fallait expliquer les différences, les sens plus proches de ces trois mots et après les étudiants étaient capables de choisir l'option correcte.

- « repas facile/ repas legere » : là, il s'agit surtout du mot tchèque « lehký ». Les deux traductions sont légitimes en français, mais le contexte décide clairement que la variante plus convenable est « repas léger ». L'absence d'accent ou du double emploi et de l'accord incorrect sont apparus assez souvent.
- « qu'elles iront eu faim/qu'elles aillent avoir » : c'est le deuxième cas notable. Observons les formes verbales : cette expression suit une locution « Il est possible que... », il est donc clair qu'il nous faut du subjonctif. Mais le texte tchèque « Je možné, že budou mít hlad » est trompeur et détourne les étudiants vers ces constructions bizarres. C'est surtout le mot « budou » qui est le porteur du futur en tchèque qui est la source des formes du futur simple et futur proche. Ce dernier est encore plus intéressant car nous pouvons voir une forme de « subjonctif futur » constitué du verbe *avoir* (qui est le verbe auxiliaire du futur proche) au subjonctif et du verbe *avoir* comme verbe de sens plein. La direction de la réflexion a été correcte. Vu le fait que les étudiants ne savaient pas que le subjonctif n'existait qu'au présent, passé, imparfait et plus-que-parfait, l'auteur de cette traduction a suivi correctement toutes les règles grammaticales.

Les erreurs trouvées sont en majorité celles que nous avons attendues. Ce qui est surprenant, ce sont les solutions des apprenants, des moyens langagiers utilisés afin de s'exprimer, les procédés mentaux, les réflexions.

Dans le milieu scolaire tchèque, il est assez difficile de consacrer le temps nécessaire aux explications individuelles, car le système vise vers la performance, non vers la qualité des connaissances. Il faut parcourir tout manuel, collecter suffisamment de notes, rédiger des rédactions, faire suffisamment de contrôles. Le niveau de connaissances des élèves diffèrent dans les classes, c'est donc un travail de titan pour le professeur d'apporter les activités appropriées pour que toute la classe puisse participer et donc élaborer ses capacités. La motivation personnelle est puis d'autant plus importante car l'approche individuelle n'est pratiquement pas possible, même s'il nous semble être bien efficace pour la compréhension et l'utilisation de la langue.

## RÉCAPITULATION DE LA CHAPITRE 2

- La recherche, ses étapes et son déroulement
- Les participants et les interviews – les observations et les chiffres
- La traduction pour l'analyse – le texte, les potentialités de la traduction
- Les points d'analyse et les erreurs trouvées, les observations
- La confrontation des résultats avec le milieu scolaire tchèque



## CONCLUSION

Dans ce mémoire nous avons présenté les écarts de langue par rapport à la norme codifiée, nous avons dressé des questions sur leurs origines, leur raisons, et leurs causes. Nous avons consacré une grande partie à la problématique de l'interférence car nous le considérons comme la cause la plus forte en ce qui concerne l'apparition des erreurs. Nous avons donné plusieurs typologies d'erreur, et approches des linguistes vers l'erreur. Nous avons essayé de contribuer à la perception positive de l'erreur, car l'erreur n'est pas exclue de la vie humaine, donc ni de la langue comme une activité exclusivement humaine.

Une erreur est dite être un écart par rapport à ce qui est considéré comme la norme. Cependant, la norme est un terme relatif. Est-ce que c'est une norme codifiée ou l'usage commun? Et d'ailleurs, puisque les gens ne sont pas des machines, ils ne peuvent pas agir de façon identique. L'originalité de chacun de nous établit une grande chance de commettre une erreur. Nous faisons des erreurs au cours de toute notre vie : nous confondons les numéros de bus, nous confondons gauche et droite, nous oublions les clés, ou nous disons quelque chose que nous regrettons immédiatement après l'avoir dit. Les erreurs sont une partie inséparable de notre vie et le processus d'apprentissage aussi. Bien évidemment, la limite est fragile entre ce qui est correct est ce que ne l'est plus, nous l'avons démontré à la perception des choses par des locuteurs natifs en nous appuyant sur CHOMSKY. Par contre la recherche a été analysée par rapport à une norme codifiée par l'Académie française qui établit la langue standardisée depuis des siècles.

Nous avons apporté plusieurs suggestions à la remédiation des erreurs, des activités qui élabore tel ou tel problème de langue et donc qui peuvent

aider à éliminer ou à prévenir des erreurs. Nous avons abordé la question de la correction et de l'évaluation. Nous pouvons constater que les apprenants ne prennent pas l'évaluation scolaire trop sérieusement. Ils préfèrent l'évaluation verbale qui leur permet d'expliquer les faiblesses et où le professeur peut répondre à leur questions. Malheureusement, le système scolaire tchèque ne permet pas de consacrer autant de temps à l'évaluation et aux consultations individuelles. En ce qui concerne l'évaluation même des erreurs, les professeurs de langues devraient considérer les erreurs comme une source précieuse d'auto amélioration de l'élève. En outre, les étudiants doivent savoir que faire des erreurs n'est pas une honte, et ils ne doivent pas se décourager. L'objectif de la communication humaine est de s'exprimer, et si le locuteur réussit, il n'y a aucune raison d'être déçu d'avoir commis une erreur. La chasse aux erreurs n'est pas une approche contributive.

La recherche que nous avons réalisée nous a montré que notre hypothèse ; que les phénomènes que nous ne trouvons dans la langue maternelle sont les plus problématiques à comprendre dans la langue cible ; était correcte. L'interférence appartient aux facteurs les plus graves d'erreur. Entre autres, nous avons constaté que la motivation et le style d'apprentissage et d'enseignement sont aussi des éléments principaux des connaissances langagiers des apprenants de FLE.

A part la quête de réponses à notre hypothèse, nous considérons que le plus grand apport de ce travail ou plutôt de la recherche, est le temps consacré aux étudiants. Nous croyons que l'approche individuelle, la motivation par une recherche académique et la possibilité de parler de ses besoins langagiers et professionnels, de réfléchir de façon critique dans le sens large du terme. Nous avons trouvé les apprenants très créatifs, et donc nous avons eu une occasion unique de les motiver pour les études du français, mais surtout de leur montrer

les nuances, les beautés, les problèmes, les différences, les recoins de la langue qu'ils apprennent. Nous avons eu du temps pour leur expliquer comment utiliser les phénomènes grammaticaux qu'ils ne comprenaient pas, et pareillement, ils avaient une occasion unique de poser des questions sur n'importe quel domaine du français pour pouvoir mieux comprendre la langue.

Parmi les erreurs les plus fréquentes il y avait l'utilisation de l'indicatif au lieu de subjonctif, les articles aléatoirement placés, et le manque de vocabulaire de base. Nous pouvons observer que les mêmes erreurs et problèmes langagiers apparaissent dans les traductions d'un même lycée. Nous le prêtons au style d'apprentissage et aussi à l'activation et à la répétition (ir)régulière des structures grammaticales et du vocabulaire. .

Nous croyons que nous avons apporté au monde de la didactique du FLE des conclusions intéressantes, et surtout aux apprenants qui ont participé à la recherche, des réponses à leurs questions langagières. Nous croyons avoir contribué à « une reconsidération et une revalorisation du statut de l'erreur dans l'apprentissage. »<sup>67</sup> Faire des erreurs est un phénomène naturel, et toutes les études le montre. Hypothétiquement, si le processus d'apprentissage se déroulait sans erreur (dans la langue et dans le processus même), aucune erreur ne pourrait abîmer la production langagière. Néanmoins, il faut toujours se rendre compte que parler, est une capacité unique à l'homme et comme l'homme n'est pas infailible, nous ne pouvons jamais créer les conditions dans lesquelles aucune erreur n'apparaisse. Nous ne considérons pas que faire des erreurs un crime, une défaillance, un malheur, un échec. Nous nous efforçons à motiver tous les locuteurs afin de tirer une leçon de leurs erreurs, de comprendre la raison de telle ou telle erreur et de chercher à remédier à cette erreur en comprenant

---

<sup>67</sup> MARQUILLO LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International 2003 (p. 6)

le phénomène, pourquoi ce n'est pas correct dans le cas particulier. Nous souhaiterions que nos lecteurs considèrent une erreur comme positive. Une erreur ne doit pas être considérée comme un manquement, mais plutôt comme un moyen de progrès. En traitant l'erreur, l'apprenant avance dans son travail et en l'encourageant il ne perd pas sa motivation pour travailler plus. En apprenant une langue il faut profiter de la motivation de l'apprenant et ne jamais l'abandonner, quelles que soient les erreurs qu'il produit. Enfin, même les locuteurs natifs font des erreurs et il ne faut jamais oublier que « errare humanum est ».

## LISTE DES SIGLES ET SYMBOLES

Qch. – quelque chose

FLE – français langue étrangère

\* – incorrect

## RESUMÉ

Diplomová práce navazuje na práci bakalářskou *Francouzština v nenormativním úzu* (PedF UK, Praha, 2010), která sledovala chyby českých i rodilých mluvčích ve francouzštině. Bakalářská práce rozdělila chyby na dvě podskupiny, chyby v systému jazyka a chyby z hlediska jazykové normy. Výsledkem práce byl soubor chyb, které se v jazyce u obou mluvčích objevují, dále pak zjištění, že chyby lze pozorovat i u rodilých mluvčích, a to jak chyby gramatické (vynechání částice « ne » v záporu, tak systematické, zejména pak je toto patrné v rozdílných nářečích.

Diplomová práce dále rozvíjí práci předchozí, a za cíl si klade hlouběji zkoumat chyby, které dělají studenti francouzského jazyka na českých gymnáziích. V teoretické části shrnuje základní poznatky o chybě, její druhy a různé typologie z hlediska jazyka a jeho užívání. Zamýšlí se nad příčinou chybování a jeho důsledky. Opírá se o poznatky z neurolingvistiky, psycholingvistiky a jejich aplikaci na výuku cizích jazyků. Část práce je také věnována návrhům, jak s chybou pracovat, jak eliminovat její výskyt v jazyce u konkrétních případů. Uvádí cvičení a aktivity, které lze využít v hodinách francouzštiny, tak abychom chybě buď předešli, nebo ji alespoň dokázali odbourat. Vzhledem k faktu, že výzkumná část se věnuje chybám v překladu, v psaném textu, hovoříme blíže o problematice překladu a o chybách v psaném projevu. Chyby, které vyvstávají v projevu ústním, jsou zmíněny jen velmi okrajově, stejně jako chyby v porozumění textu i ústnímu projevu. Výzkum je zaměřen na chyby v písemné produkci, proto se i teoretická část věnuje zejména těmto.

S chybováním rovněž souvisí i hodnocení chyb a školního výkonu. Práce se věnuje i otázce opravování a evaluace, včetně sebehodnocení ve školním prostředí, a zodpovídá zásadní otázky v této oblasti. Tedy jak, proč, koho, co a

kdy opravovat a hodnotit, a kdo toto provádí. Najdeme zde také zamyšlení nad učebními styly, přístupy žáka i učitele ke studiu a výuce jazyka. Konfrontujeme požadavky žáků, jejich výkony a realitu českého školského systému, které se dostávají do střetu s důrazem na kvantitu znalostí. Gymnázia, která kladou na žáky poměrně vysoké nároky, vyžadují od studentů přípravu na mnoho předmětů týdně. Logicky se pak studenti věnují těm, které « zrovna hoří », protože soustavná a systematická příprava na všechny předměty je časově velmi náročná. Jen velmi málo studentů si dokáže zorganizovat svůj volný čas tak, aby se věnovali tomu, co je skutečně baví. Takoví studenti se podíleli i na našem výzkumu. Motivace studentů se ukázala jako zásadní faktor pro přípravu a studium jazyka, a v důsledku i pro kvalitu jejich znalostí. Práce tedy zdůrazňuje roli motivace při učení, který ovlivňuje výkon studenta, jeho aktuální znalosti a touhu jazyk používat, což se potvrzuje i závěry z části výzkumné.

Výzkum kvalitativního charakteru byl uskutečněn na dvou vybraných pražských gymnáziích (Gymnázium Litoměřická, Praha 9 a Gymnázium Ústavní, Praha 8) mezi patnácti studenty septimy a oktávy. Jako základ pro výzkum posloužil text k překladu zaměřený na jevy, které čeština nezná (konjunktiv spojovací, užití členů včetně členu dělivého a idiomatické vazby). Cílem výzkumu bylo potvrdit hypotézu, že jevy, které se v mateřském jazyce nevyskytují, působí studentům obtíže, a to nejen v aktivním užívání jazyka, ale především v chápání jejich užití a porozumění dané látce. Samotný výzkum probíhal ve třech etapách:

První fází byl samotný překlad textu jako podklad pro analýzu chyb. Text, který byl vytvořen výhradně pro účely výzkumu v této práci, je změřen na překlad obrátů, které vyžadují užití konjunktivu, dělivého členu, slovních obrátů a ustálených slovních spojení. Text je přiměřeně dlouhý, tak aby splnil požadavky pro následnou analýzu, ale zároveň neodradil žáky svou délkou (53 slov v češtině). Žáci text překládali přímo v hodinách francouzštiny s laskavým

svolením vyučujících, které byly velmi nápomocné jednak při výběru studentů – účastníků, a jednak při realizaci výzkumu samotného.

V druhém kroku proběhly rozhovory se studenty, kde studenti měli přeformulovat či upravit vyznačená (chybná) místa. Došlo nejen na opravu chyby, ale především na vysvětlení daného jevu. Za nejdůležitější moment těchto rozhovorů považujeme « moment proč », tedy studentovo uvědomění si, proč zde používáme např. konjunktiv, a co to pro tu konkrétní větu znamená, proč jsou jiné varianty nevhodné, a jak by se případně změnil význam celého vyjádření. Jak se liší čeština a francouzština, jak přemýšlet nad jazykem a jeho strukturou, nad významem slov (vzít x brát) apod. V rámci rozhovorů jsme se také zaměřili na sebehodnocení studentů a jejich jazykových znalostí, učebních stylů a motivací pro studium a užívání francouzštiny.

A jako poslední jsme analyzovali chyby obsažené v překladech, což nás přivedlo k očekávaným výsledkům i překvapivým zjištěním. Zjištěné chyby prakticky odpovídaly našim předpokladům a očekáváním. Nejvíce chyb bylo v užívání výše zmíněných jevů. Chyby v pravopise nebyly brány v úvahu, vzhledem k faktu, že při překladu studenti neměli k dispozici slovníky ani jiné pomůcky, a v testování nám šlo o jejich aktuální znalost jazyka. Zajímavé byly příklady, kdy se studenti pokoušeli nad jazykem přemýšlet více do hloubky, kdy aplikací dobrého pravidla (tvoření blízkého budoucího času pomocí slovesa « aller ») vytvořili budoucí formu konjunktivu. Ačkoliv tento tvar se ve francouzštině nevyskytuje, mohli jsme zaznamenat dobrý úsudek studenta, který má jazykové cítění a budoucnost obsaženou v české větě vyjádřil i ve francouzštině « elles aillent avoir faim\* ». Dalším pozoruhodným bodem bylo zjištění, že studenti zaměňují slovesa vzít a brát. Ačkoliv v češtině jejich význam chápou, neuvědomují si je plně ve francouzštině. Slovíčko se tedy naučí čistě jen jako překlad « mettre – dávat », « prendre – brát », ale nedojde k propojení složky



významové se složkou kognitivní. Výzkumná část obsahuje i další případy jazykových nedostatků, které souvisí zejména s jazykovou interferencí, vlivem angličtiny a češtiny a na francouzštinu. Týká se to především slovní zásoby (angličtina) a pořádku slov ve větě (čeština).

Výskyt chyb v jazyce je pro nás fascinující zejména svou diskutabilitou. Hranice mezi tím, co je v jazyce ještě správné a přípustné, a tím, co již správně není, je velmi tenká. Jeden ze současných nejvýznamnějších lingvistů, Noam CHOMSKY, to dokazuje ve své knize *Syntactic structures*, a říká, že jediným arbitrem správnosti, je rodilý mluvčí. Jen ten má získaný cit pro svůj vlastní jazyk, a je schopen odlišit správné od nesprávného, přípustné od nepřípustného. Chyby, které nebrání komunikaci mezi rodilým mluvčím a mluvčím, který se francouzsky učí, jsou to chyby? Pokud je mluvní akt srozumitelný pro rodilého mluvčího, a pokud se student jazyka vyjádří a v komunikaci uspěje, i přes gramatické nedostatky, udělal chybu? Toto jsou otázky, na které je velmi těžké odpovědět, avšak živí náš zájem o zkoumání chyby z hlediska sociolingvistického, pragmatického i čistě jazykového.

Chyba, jako fenomén v lidském životě, je naprosto přirozenou součástí lidstva, a proto i jazyk, jakožto jedinečná lidská schopnost, je zákonitě chybováním ohrožena. Na chybu chceme nahlížet jako na příležitost k vývoji člověka a jeho schopností. Ze známého klišé o tom, že se chybami člověk učí, chceme vytáhnout jeho podstatu a zdůraznit, že chyba není zločinem, úpadkem, selháním. Ano, v jistém smyslu se jedná o NESprávné užití, NESprávný postup. Avšak každý takový krok má své důvody, ty chceme odhalit a poskytnout čtenáři pozitivní vizi. Chyba je totiž nejen « šlápnutím vedle », ale především prvním krokem na cestě za správným řešením. Chyba, kterou si uvědomíme, které porozumíme, nám může otevřít cestu k dalšímu rozvoji nejen jazykových schopností, ale také lidskosti.

## SOURCES

Académie française. « *Institution*. » <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/aperçu-historique>; consulté en mai 2014

Académie française. « *Rectification*. » [http://www.xn--acadmie-franaise-npb1a.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](http://www.xn--acadmie-franaise-npb1a.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf); consulté en mai 2014

BAJGER, K. : *Francouzsko-české idiomatické vazby*. Ostrava: Impex

BESSE, H., GALISSON, R. : *Polémique en didactique*. Paris. CLÉ International 1980

Bibliothèque virtuelle. « Les erreurs lexicales à éviter »  
<http://bv.alloprof.qc.ca/francais/le-lexique-et-le-vocabulaire/les-erreurs-lexicales-a-eviter.aspx>; consulté en avril 2014

CHOMSKY, N.: *Syntactic Structures*. Berlin. Mouton de gruyter 2002

CONSEIL DE L'EUROPE: *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris. Didier 2004

CORDER, S.-P.: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. Oxford 1981

CORDER, S. P.: *The Significance of Learner's Errors*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* V/4/1967; Accessible sur <http://eric.ed.gov/?id=ED019903>; consulté en juin 2014

COURTILLON, J. : *Élaborer un cours de FLE*. Paris. Hachette 2003

CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble. PUG 2005

CYR, P., GERMAIN, C.: *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris. CLE International 1998

DEMIRTAS, L., GÜMÜS, H. : *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Université de Marmara. « Synergies Turquie 2/

2009 ». <http://fr.scribd.com/doc/159859895/De-la-faute-a-l-erreur-une-pedagogie-alternative-pour-ameliorer-la-production-ecrite-en-FLE>; consulté en avril 2014

*Dictionnaire Le Petit Larousse 2009*, Paris. Larousse 2008

DUFOUR, S., NGUYEN, N. : *L'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole*. « Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le langage » 27/2008 (Apprentissage et acquisition d'une langue seconde).  
<http://tipa.revues.org/272>; consulté en juin 2014

EIBLOVA, M. : *Le français en usage innormative*. Mémoire de licence. Prague. Université Charles 2010

*Enseigner et apprendre le lexique*. « Les Langues Modernes: la revue de l'APLV » 1/2009. [http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-1\\_anctil.pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-1_anctil.pdf); consulté en avril 2014

GARABEDIAN, M. : *Enseignements/Apprentissages précoce des langues*. Paris. Hachette 1991

GREVISSE, M. : *Le bon usage*. Paris. Duculot 1993

GREVISSE, M., GOOSSE, A.: « Le Bon Usage, 15e édition. »  
<http://www.lebonusage.com/>; consulté en avril 2014

HALLINAN, JOSEPH T.: *Proč děláme chyby*. Praha. Pavel Dobrovský, BETA s.r.o. 2010

HARLEY, T.: *The Psychology of Language*. New York. Psychology Press 2008

HENDRICH, J., RADINA, O., TLÁSKAL, J.: *Francouzská mluvnice*. Plzeň, Fraus 2001 (page 270)

JANÍKOVÁ, V.: *Výuka cizích jazyků*. Praha. Grada 2011

KLINKA, T. : *L'erreur et l'enseignement*. Mémoire de master. Prague. Université Charles 2005

Larousse. « Larousse dictionnaire. »  
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9position/63622?q=pr%C3%A9position#62904>; consulté en mai 2014

- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H.: *An introduction to second language research*. London, Longman 1991
- LUSSIER, D. : *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris, Hachette 1992
- MARQUILLÓ LARRUY, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International 2003
- PERRENOUD, P.: *L'évaluation des élèves*. Bruxelles, De Boeck 1998
- Professeurs à l'ILCF-ICP Paris: *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris, Blin 2005
- La recherche des liens et l'anticipation. « *La recherche des liens et l'anticipation* »  
[http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat\\_app/08\\_4info4\\_interpretation.htm](http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat_app/08_4info4_interpretation.htm); consulté en juin 2014
- TAGLIANTE, C. : *L'Évaluation. Techniques de classe*. Paris, CLE International 1991
- TAGLIANTE, C. : *L'Évaluation et le Cadre européen commun de référence*. « Le Français dans le Monde » 344/ Mars – Avril 2006 (pages 25 – 27)
- Using English. « *Colourless ideas sleep furiously* »  
<http://www.usingenglish.com/poll/47.html>
- VILLEPONTOUX, L. : *Apprendre le langage à l'école*. Toulouse, Privat 1992
- VLASÁK, V.: *Francouzsko-český Česko-francouzský slovník*. Voznice LEDA 2004
- WALTER, H.: *Le français dans tous les sens*. Paris, Éditions Robert Laffont, S. A. 2010

## ANNEXES

Quinze traductions des apprenants du FLE. Les traductions servaient comme matériel de l'analyse et de la recherche.

25/3/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

Nos copines françaises vont arriver dimanche.  
Il est absolument nécessaire que je fasse  
<sup>les/mes</sup> des courses samedi. Elles prennent  
du café ou du thé <sup>pour</sup> au petit  
déjeuner, Pauline <sup>met</sup> prend deux <sup>morceaux</sup> tablettes  
de sucre et Juliette <sup>met</sup> prend  
du miel dans le <sup>non</sup> thé. Elles mangent  
<sup>des</sup> les croissants avec du beurre ou  
de la confiture. Il est possible  
qu'elles <sup>aient</sup> attendent avoir faim après le voyage.  
Nous devrions préparer <sup>un repas</sup> quelque chose  
chaud et léger à manger.  
<sup>chaude</sup> <sup>léger</sup>  
Il faudrait mieux que n. préparions...

21/3/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

• Nos amies françaises vont arriver dimanche

• Il est absolument nécessaire que je fasse <sup>mes</sup> des courses samedi.

• Elles prennent du café ou du thé pour le petit déjeuner, Pauline <sup>met</sup> prend deux <sup>morceaux</sup> pièces de sucre et Juliette <sup>met</sup> prend du miel dans <sup>son</sup> le thé.

• Elles mangent <sup>des</sup> les croissants avec du beurre ou de la confiture.

• Il est possible qu'elles <sup>aient</sup> aient ~~aient~~ avoir faim après le voyage.

• Nous <sup>devrions</sup> préparer un plat chaud et léger.

Il faudrait mieux que n. préparions

25/3/14

# LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

## TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

Nos amies françaises vont arriver dimanche.  
Il est absolument nécessaire que je fasse <sup>mes</sup> des courses samedi. Elles prennent du café <sup>au</sup> du thé pour le petit déjeuner, Pauline prend deux <sup>pièces</sup> <sup>au</sup> du sucre et Juliette <sup>met</sup> prend du miel dans son thé. Elles mangent <sup>des</sup> les croissants avec du beurre ou de la confiture. <sup>Il</sup> est possible qu'elles <sup>aient</sup> ~~aient~~ avoir faim après le voyage. Nous devons <sup>leur</sup> préparer un plat chaud et <sup>si</sup> ~~léger~~ <sup>un vrai</sup> <sup>miel</sup> <sup>repas</sup> ~~léger~~.



26/3/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

*les/mes*  
Dimanche, nos : amies françaises vont arriver. Il est absolument  
nécessaire que je  *fasse des courses,* ~~sois~~ samedi. Pour le petit-déjeuner, *elles* prennent  
du café ou du thé, Pauline met deux morceaux de sucre, et Juliette  
*du* le miel dans *son* *elles* la margent des croissants avec *du* beurre ou avec  
*confiture* de la marmelade. Il est possible *elles aient* qu'ils ont faim après l'arrivée. Nous  
devrions préparer *un* des plats chauds et légers.

*Il vaudrait mieux que u. préparions*

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

## Annexe 5

26/3/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

*Nous*  
Nous copains *françaises arrivent chez* vont partir à nous (maison)  
~~X~~ dimanche. Il faut que *fassent faire les courses* je *rais acheter*  
~~X~~ samedi. Elles prennent *du* café ou du thé  
pour *la* petite déjeuner, Pauline veut  
deux *morceaux du* (cubes du) sucre et Juliette  
dynamite dans *son* du thé. Elles mangent  
des croissants avec *du* beurre ou avec *de la confiture* [marmelade].  
Il est possible que elles *aient faim* vont avoir après  
leur voyage. Nous devons préparer  
de chaud et [léger] repas.  
Il vaudrait mieux que n. préparions  
*un repas léger*

26/3/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

~~X~~ demande nous copains Français <sup>viendront</sup> ~~es~~ veniront.  
 C'est absolument <sup>nécessaire</sup> ~~me~~ nécessaire que ~~mon~~ <sup>je</sup> ~~sois~~ <sup>sois</sup> samedi.  
 Elles prennent ~~du~~ <sup>des</sup> thé et ~~du~~ <sup>du</sup> café ~~dans~~ <sup>pour</sup> le petit-déjeuner,  
 Pauline ~~prend~~ <sup>met</sup> deux ~~boîtes~~ <sup>boîtes</sup> de sucre et Juliette  
~~prend~~ <sup>met</sup> l'huile ~~dans~~ <sup>dans</sup> le thé. Elles ~~mangent~~ <sup>des</sup> croissants  
 avec ~~du~~ <sup>de la</sup> beurre ou avec ~~de la~~ <sup>de la</sup> confiture. ~~Il~~ <sup>Il</sup> est possible, qu'  
 elles aient le ~~ventre~~ <sup>hont</sup> ~~dur~~ <sup>faim</sup> en route. Nous devrions  
 préparer <sup>ions</sup> ~~quelque~~ <sup>chose</sup> ~~à manger~~ <sup>froide et</sup> ~~chaude~~ <sup>chaude</sup> ~~et~~ <sup>léger</sup> ~~léger~~ <sup>léger</sup>  
~~aliments~~.

faire les courses

même

même

Il vaut mieux que n.

un repas chaud et léger



28/3/14

## TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

~~Dimanche~~ <sup>dimanche</sup> nos ~~amies~~ <sup>amies</sup> françaises ~~viennent~~ <sup>viennent</sup>. Il est nécessaire que samedi  
 je ~~fais~~ <sup>fais</sup> ~~acheter~~ <sup>achète</sup> quelque chose. ~~Pour~~ <sup>Pour</sup> le  
 petit-déjeuner elles prennent ~~du~~ <sup>du</sup> café ou ~~du~~ <sup>du</sup> thé,  
 Pauline ~~met~~ <sup>met</sup> deux morceaux de sucre et  
 Juliette ~~le~~ <sup>le</sup> met dans le café. Elles mangent  
 des croissants avec ~~du~~ <sup>du</sup> beurre ou ~~avec~~ <sup>avec</sup> ~~du~~ <sup>du</sup> marmelade.  
 Il est possible qu'elles ~~iront~~ <sup>iront</sup> ~~au~~ <sup>au</sup> faire dans leur  
 voyage. Nous ~~aimerions~~ <sup>aimerions</sup> préparer ~~quelques~~ <sup>quelques</sup> repas  
 chaud et ~~légers~~ <sup>légers</sup>.

acheter  
 faire les courses  
 mettre  
 Il faudrait mieux

1/4/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

<sup>NOS</sup> Notre <sup>aller</sup> françaises arrivent ~~en~~ dimanche.  
 C'est nécessaire ~~que je sois~~ pour moi d'aller acheter ~~et~~ samedi.  
 Pour le petit déjeuner <sup>elles</sup> mangent du café ou du thé,  
 Pauline donne ~~les~~ deux cubes de sucre et Juliette  
 donne <sup>du</sup> le miel ~~en~~ <sup>avec le</sup> thé. <sup>elles</sup> mangent des croissants  
 avec du <sup>beurre</sup> beurre ou avec le jam. C'est possible  
 qu'il ont ~~le~~ faim pendant la voyage.  
 Nous devons préparer...

Il que je fasse  
 faire les courses  
 mettre (elle met)  
 morceau  
 de la confiture  
 elles aient  
 Il vaut mieux qu'elles  
 préparent  
 un repas chaud et  
 léger

1/4/14

# LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

## TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

Dimanche  
~~du~~ Samedi nos françaises amies arriv<sup>ont</sup>ent. Il faut  
 que "il faut absolument que je ~~ne~~ <sup>sois</sup> ~~ne~~ <sup>sois</sup> fais" subj.  
 les cours ~~so~~ Samedi Elles boient du café ou du  
 thé pour petit déjeuner, Pauline prends deux moceaux  
 de sucre et Juliette du miel Elles  
 mangent des croissants avec du beurre ou avec de la confiture EN  
 C'est possible que il auront faim pendant la  
jour. Il sera plus convient si nous  
 préparons quelque chose chaud et facile  
 (pour manger.) un repas léger  
Il vaudrait mieux que n. préparions  
 nos amies  
 amies françaises  
 Il est possible que...  
 Il faut que...  
 Il vaudrait mieux que... } subj.



1/4/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHÈQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

Nos françaises amis vont arriver ~~le~~ dimanche.  
Il est vraiment nécessaire que je <sup>sois</sup> prête ~~le~~ samedi.  
<sup>elles</sup> Elles prennent du café ou du thé pour le petit déjeuner,  
Pauline met deux morceaux de sucre et Juliette  
<sup>du</sup> met le miel dans le thé. <sup>elles</sup> Elles mangent des croissants  
avec du beurre ou avec <sup>de la confiture</sup> la marmelade. EN  
Il est probable que <sup>elles auront</sup> ils auront le faim pendant  
le voyage. On devrait mieux préparer un repas  
chaud et léger.

Il faut mieux



LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

**TRADUISEZ EN FRANCAIS:**

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budu mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

~~Elles~~ <sup>nos</sup> ~~elles~~ Les amies françaises arriveront  
 dimanche. C'est nécessaire qu'il achèterait ~~le~~ samedi  
 Ils prennent du café ou du thé pour le petit déjeuner,  
 Pauline prend deux ~~deux~~ <sup>morceaux</sup> cubes de sucre, et  
 Juliette a <sup>de</sup> le miel ~~et~~ le sucre.  
 Elles mangent des croissants avec la ~~la~~ <sup>du</sup> beurre et la confiture  
 C'est possible qu'ils auront ~~le~~ <sup>elles</sup> faim pendant la route.  
 Nous devrions plutôt préparer quelque chose  
 d'aliments.

un repas léger

faire les courses  
mettre  
il faut mieux que n + suff. préparations

2/4/14

LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHÈQUES

TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

~~À dimanche~~ <sup>nos</sup> Les amies françaises ~~ont~~ <sup>ne</sup> arriveront <sup>assez</sup> dimanche. ~~Il~~ <sup>est</sup> nécessaire que ~~à Pauline~~ <sup>Pauline</sup> fasse ~~le~~ samedi. Pour la ~~petite~~ <sup>petite</sup> déjeuner ~~par~~ <sup>par</sup> ils elles boivent ~~du~~ <sup>du</sup> café ou ~~le~~ <sup>du</sup> thé, Pauline a mis ~~2~~ <sup>2</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> sucre et Juliette ~~met~~ <sup>met</sup> ~~du~~ <sup>du</sup> miel ~~à~~ <sup>à</sup> ~~la~~ <sup>la</sup> ~~fin~~ <sup>fin</sup>. Elles mangeront ~~des~~ <sup>des</sup> croissants ~~avec~~ <sup>avec</sup> ~~du~~ <sup>du</sup> beurre ~~et~~ <sup>et</sup> ~~la~~ <sup>la</sup> ~~confiture~~ <sup>confiture</sup> et ~~marmelade~~ <sup>marmelade</sup>. ~~Il~~ <sup>est</sup> possible ~~que~~ <sup>que</sup> Elles ~~auront~~ <sup>auront</sup> ~~faim~~ <sup>faim</sup> pendant la ~~route~~ <sup>route</sup>. Nous devons préparer quelque ~~chaud~~ <sup>chaud</sup> ~~aliments~~ <sup>aliments</sup>. préparions

~~Il~~ <sup>Il</sup> faut mieux que ~~on~~ <sup>on</sup> ~~soit~~ <sup>soit</sup> faire les courses  
mettre <sup>un</sup> repas léger  
morceaux

le + de = des  
les + de = des  
la + de = de la

3/4/14

# LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHEQUES

## TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

→ un

En A l'approche Nos français arrivent dimanche.

Il est ~~nécessaire~~ nécessaire que je fasse les courses

~~et~~ samedi. Elles du du le

Pauline prends deux morceaux de sucre mes du miel

dans le. Elles des du de la confiture

du fait. Ils mangent croissants avec beurre ou marmelade.

Il est possible que ils vont avoir faim

Nous après le voyage.

nos amis français

Il faudrait mieux que n. préparons...

un repas chaud et léger.



9/4/17

# LA FAUTE ET L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU LYCÉES TCHÉQUES

## TRADUISEZ EN FRANÇAIS:

V neděli přijedou naše francouzské kamarádky. Je naprosto nutné, abych v sobotu nakoupila. K snídani si dávají kávu nebo čaj, Pauline si dává dvě kostky cukru a Juliette med do čaje. Jedí croissanty s máslem nebo s marmeládou. Je možné, že budou mít po cestě hlad. Raději bychom měli připravit nějaké teplé a lehké jídlo.

~~Elle~~ dimanche ~~parce que~~ nos <sup>amies</sup> camarades françaises <sup>vont</sup> vont arriver.  
 On est <sup>très</sup> sûr <sup>complètement</sup> que je <sup>vais</sup> faire des courses.  
~~En~~ samedi. Ils <sup>ont</sup> hont le café ou <sup>du</sup> du thé pour le petit-déjeuner.  
 Pauline <sup>met</sup> as deux cubes de sucre et Juliette <sup>met</sup> as  
 du <sup>miel</sup> miel dans le <sup>bon</sup> bon à sonther. Elles mangent des croissants avec  
 du <sup>miel</sup> miel ou avec de la confiture. C'est possible.  
 qu'elles <sup>ont</sup> ont fait après le voyage.  
 Nous <sup>devrions</sup> EN préparer le plat <sup>chaud</sup> chaud et léger. EN  
 faire les courses x du shopping.  
 Il vaudrait mieux que n. préparions  
 plat x repas

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

\_\_\_\_\_  
podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce  
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				